

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC**

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE**

**PAR  
NATHALIE PROULX**

**LA SIMILARITÉ DES ATTITUDES ÉDUCATIVES DES PARENTS  
AU SUJET DE L'EXPRESSION D'ATTITUDES NÉGATIVES CHEZ  
L'ENFANT D'ÂGE PRÉSCOLAIRE ET LE DÉVELOPPEMENT  
DE SES COMPÉTENCES SOCIALES**

**AOÛT 1999**

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## Sommaire

Au cours des dernières décennies, la recherche sur le développement des compétences sociales des enfants a suscité beaucoup d'intérêt chez les spécialistes de la psychologie développementale. Dans la recherche des facteurs favorables au développement des enfants, les chercheurs ont tout d'abord observé la relation qui s'établit entre une mère et son enfant. Cette première relation sociale a été grandement étudiée par les spécialistes qui en ont démontré le pouvoir prédictif pour les relations futures. Ce n'est que quelques années plus tard que certains ont élargi leurs travaux à la relation père-enfant. Aujourd'hui, après avoir observé l'influence individuelle de chacun des parents dans le développement de leur enfant, la recherche accroît son champs d'intérêt à la famille et à l'influence mixte des parents. La présente étude vise essentiellement à vérifier dans quelle mesure les attitudes conjointes des parents face aux émotions négatives de leur enfant affectent le développement des compétences sociales de celui-ci. Soixante-dix familles dont la moyenne d'âge de l'enfant est de 58 mois ont été rencontrées à leur domicile pour répondre au questionnaire sur les attitudes des parents face aux émotions négatives de l'enfant. Cette mesure visant à faire ressortir l'attitude du parent a été évaluée grâce à la version française du questionnaire « Coping with children's negative

emotions » (Fabes & al, 1990). Quant à lui, le comportement social de l'enfant est évalué par l'éducatrice grâce au questionnaire sur le profil socio-affectif (LaFrenière & al, 1990). Les résultats de la présente recherche suggèrent que la similarité des attitudes parentales est liée davantage au développement des compétences sociales des garçons qu'à celui des filles. Les résultats démontrent que les filles sont davantage sensibles aux attitudes éducatives du père. De plus, nos résultats suggèrent également des différences sexuelles quant aux types d'attitudes parentales qui semblent influencer les enfants : les garçons réagissent aux attitudes positives alors que les filles réagissent aux attitudes négatives. Ces résultats vont dans le sens des études sur les désaccords conjugaux (Hetherington, Cox & Cox, 1979 ; Porter & O'Leary, 1980) et sur la concordance des attitudes éducatives (Block, Block & Morisson, 1981 ; Vaughn, Block & Block, 1988) qui identifient la qualité des interactions parentales comme ayant plus d'implication pour le fonctionnement psychologique des garçons que des filles. Nous pouvons donc conclure que la façon dont les parents se positionnent l'un par rapport à l'autre a des effets sur le comportement de leur garçon. Également, contrairement à ce que les recherches semblent indiquer, le père a de l'importance pour sa fille à l'âge préscolaire. Nous pouvons donc conclure que l'étude de la similarité dans les attitudes des parents est nécessaire si on désire véritablement saisir la dynamique familiale dans le développement des compétences sociales.

## Table des matières

|  |       |
|--|-------|
| SOMMAIRE .....                                     | ii    |
| TABLE DES MATIÈRES.....                            | iv    |
| LISTE DES TABLEAUX.....                            | vii   |
| REMERCIEMENTS.....                                 | ix    |
| INTRODUCTION.....                                  | 1     |
| <br>CHAPITRE I : CONTEXTE THÉORIQUE.....           | <br>7 |
| Compétence Sociale.....                            | 8     |
| Différentes Visions de la Compétence Sociale ..... | 8     |
| Approche du Profil Socio-Affectif (PSA).....       | 13    |
| Genèse des Compétences Sociales.....               | 16    |
| Relation Mère-Enfant.....                          | 17    |
| Relation Père-Enfant.....                          | 28    |
| Influences Conjointes de la Mère et du Père.....   | 31    |
| Alliance Parentale.....                            | 31    |
| Mésententes Conjugales.....                        | 34    |

|  |    |
|--|----|
| Concordance des Attitudes Parentales à propos de<br>l'Éducation..... | 40 |
| Hypothèses.....  | 45 |
| CHAPITRE II : MÉTHODE .....  | 47 |
| Participants.....  | 48 |
| Instruments de Mesure.....   | 49 |
| Mesure de la Compétences Sociale .....                               | 49 |
| Mesure des Attitudes Parentales .....                                | 50 |
| Déroulement.....   | 52 |
| CHAPITRE III : ANALYSE DES RÉSULTATS.....                            | 55 |
| Analyse des Données.....   | 56 |
| Compétence Sociale de l'Enfant ; PSA.....                            | 56 |
| Attitudes Parentales ; CCNES.....                                    | 58 |
| Présentation des Résultats .....                                     | 60 |
| CHAPITRE IV : DISCUSSION.....  | 73 |
| Discussion des Résultats.....  | 75 |

|  |     |
|--|-----|
| Lien entre la Similarité des Attitudes Parentales et les<br>Comportements Sociaux des Garçons.....                     | 75  |
| Lien entre les Attitudes du Père et les Comportements<br>Sociaux des Filles.....                                       | 77  |
| Lien entre la Dimension Positive et Négative des Attitudes<br>Parentales et les Comportements Sociaux des Enfants..... | 80  |
| Conséquences et Retombées de la recherche.....   | 82  |
| CHAPITRE V : CONCLUSION.....   | 85  |
| RÉFÉRENCES.....  | 90  |
| APPENDICE A : PSA : PROFIL SOCIO-AFFECTIF.....   | 97  |
| APPENDICE B : CCNES : ATTITUDES PARENTALES.....  | 105 |

### Liste des tableaux

|             |  |    |
|-------------|--|----|
| Tableau 1 : | Moyennes et écart-types des filles et des garçons<br>à chacune des sous-échelles de la compétence sociale..... | 57 |
| Tableau 2 : | Moyennes et écart-types des filles et des garçons<br>à chacune des sous-échelles du CCNES.....                 | 60 |
| Tableau 3 : | Intercorrélations entre les variables du CCNES<br>(N = 69).....  | 62 |
| Tableau 4 : | Régression multiple des variables indépendantes du<br>CCNES sur l'expression de l'affectivité des filles.....  | 64 |
| Tableau 5 : | Régression multiple des variables indépendantes du<br>CCNES sur l'expression de l'affectivité des garçons..... | 65 |
| Tableau 6 : | Régression multiple des variables indépendantes du<br>CCNES sur la relation avec les pairs des filles.....     | 66 |



|              |   |    |
|--------------|---|----|
| Tableau 7 :  | Régression multiple des variables indépendantes du<br>CCNES sur la relation avec les pairs des garçons..... | 68 |
| Tableau 8 :  | Régression multiple des variables indépendantes du<br>CCNES sur la relation avec l'adulte des filles.....   | 69 |
| Tableau 9 :  | Régression multiple des variables indépendantes du<br>CCNES sur la relation avec l'adulte des garçons.....  | 70 |
| Tableau 10 : | Régression multiple des variables indépendantes du<br>CCNES sur l'adaptation en générale des filles.....    | 71 |
| Tableau 11 : | Régression multiple des variables indépendantes du<br>CCNES sur l'adaptation en générale des garçons.....   | 72 |

## Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de recherche M. Marc A. Provost, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour sa grande disponibilité, son soutien constant et les nombreux conseils tous aussi pertinents les uns que les autres. Je tiens également à remercier les parents, enfants et éducatrices qui ont de par leur disponibilité, contribué à la réalisation de cette étude. Notamment, les garderies et pré-maternelles participantes : La Culbute, Le Coffre à Jouets, Le Cheval Sautoir, Entre deux Nuages, Marie Lune, Le Petit Forgeron, Mamuse et Méduque, l'école Ste-Thérèse, l'école St-Sacrement, l'école St-Philippe, l'école Maurice Poulin, l'école St-Paul, l'école Curé-Chamberland et l'école Cardinal-Roy.

## **Introduction**

Depuis déjà plusieurs années, les chercheurs s'intéressent au développement des compétences sociales des enfants. Bien que cette notion soit encore difficile à conceptualiser, certains auteurs ont aidé, par leurs travaux, à mieux la comprendre. Entre autres, le concept de tâches développementales défini par Waters et Sroufe (1983) identifie la compétence sociale comme faisant partie d'une série de tâches bien spécifiques que l'enfant doit acquérir dans son développement. Cette perspective aide à voir le développement de l'enfant comme une suite d'acquisitions et permet également, de considérer la compétence comme l'examen de chacune des tâches dont l'enfant est confronté dans les premières années de sa vie. Toujours dans le but de mieux définir la compétence sociale, Hartup (1983) insiste sur l'importance des relations avec les pairs comme contribuant au développement de l'enfant, alors que d'autres optent davantage pour une approche multivariée incluant l'intégration de plusieurs habiletés à l'intérieur d'un système de comportements (Dumont, Provost & Dubé ; 1990).

Dans la compréhension des processus favorisant le développement des compétences sociales des enfants, la première cible des chercheurs fut la relation

mère-enfant. À travers les études sur cette relation privilégiée entre une mère et son enfant, les recherches ont pu démontrer que la sécurité de l'attachement arrivait à prédire la qualité des comportements ultérieurs de l'enfant dans son groupe de pairs (LaFrenière & Sroufe, 1985 ; Erickson, Sroufe & Egeland, 1985). Outre les études sur la relation d'attachement, des chercheurs se sont également penchés sur l'évaluation de l'influence de l'attitude de la mère dans le développement socio-émotionnel de son enfant (Eisenberg & Fabes, 1994 ; Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996). Ces études ont mis en relation certains comportements de la mère face aux émotions négatives de son enfant et le fonctionnement social de cet enfant. Or, que ce soit grâce à la relation d'attachement ou à la relation socio-émotionnelle, la relation développée entre la mère et son enfant ne peut expliquer à elle seule toute la variance de la qualité des comportements sociaux, d'où l'importance d'élargir notre vision à d'autres facteurs possiblement inhérents à la socialisation de l'enfant. Parallèlement à ces travaux, les recherches ont également observé la relation entre le père et l'enfant, établissant alors qu'il se construit entre ces deux êtres une relation significative et comparable à celle établie avec la mère (Cohen & Campos, 1974; Lamb, 1977).

Toujours dans l'optique d'une meilleure compréhension du développement social de l'enfant, les recherches ont intégré un contexte plus

vaste qui introduit à la fois la mère et le père, de même que leur influence mixte. Ce n'est que tout récemment, avec les travaux de Belsky, Crnic & Gable (1995), que l'on voit apparaître ce nouveau champ d'étude portant sur l'alliance parentale au sein de l'éducation. Ce nouveau champ d'intérêt réfère à l'organisation familiale où les relations entre les époux sont considérées et mises en lien avec les attitudes face à l'éducation des enfants. Ainsi, on met l'accent sur le soutien que s'apportent mutuellement les parents dans leurs interactions avec l'enfant. Toutefois, étant encore tout nouveau, ce domaine ne nous donne pas beaucoup d'information sur les effets de l'alliance parentale sur le développement social de l'enfant.

Pour aider à mieux comprendre l'influence des deux parents sur le développement de l'enfant, nous avons dû nous tourner vers le domaine des mésententes conjugales. Les études effectuées dans ce domaine mettent en lumière l'importance fondamentale des conflits entre les époux pour expliquer la variation dans le fonctionnement des enfants niveau du comportement interpersonnel. De plus, ces études permettent de prédire l'évaluation des compétences sociales des enfants (Long, Forehand, Fauber & Brody, 1987; Gottman & Katz, 1989). Aucun doute ne persiste dans le fait que les désaccords au sein du couple affectent le développement des enfants tant au niveau émotionnel que social mais, plusieurs chercheurs reconnaissent que l'impact des

désaccords est davantage envahissant et persistant chez les garçons que chez les filles (Hetherington, Cox & Cox, 1979 ; Porter & O'Leary, 1980). Par la suite, d'autres travaux ont identifié que ce n'est pas n'importe quels conflits qui affectent le développement des enfants. Bien au contraire, les désaccords à propos de l'éducation semblent amener davantage de détresse et de problèmes de comportements chez l'enfant que n'importe quels autres discordes parentales (Jouriles, Murphy, Farris, Smith'Richters & Waters ; 1991).

Prenant pour considération que les enfants sont plus sensibles aux discordes en ce qui à trait à l'éducation, nous avons regardé les travaux effectués sur la concordance des attitudes éducatives chez les parents. Ce domaine est relativement intéressant puisqu'il regarde les conséquences que peuvent avoir conjointement les deux parents dans le développement de leur enfant. Les résultats des ces études démontrent que l'accord parental à propos de l'éducation semble avoir plus d'implications positives pour les garçons que pour les filles (Block, Block & Morisson, 1981 ; Vaugh, Block & Block, 1988).

La présente étude vise essentiellement à vérifier dans quelle mesure les attitudes conjointes des parents face aux émotions négatives de leur enfant affectent le développement des compétences sociales de celui-ci. Pour ce faire, nous allons mesurer les attitudes de chacun des parents face aux émotions

négatives de leur enfant par la version française du questionnaire “Coping with children’s negative emotions” (Fabes & al, 1990) traduit et validé par Sylvain Coutu (UQAH). Quant à lui, le comportement social de l’enfant sera évalué par l’éducatrice grâce au questionnaire sur le profil sociaux-affectif (LaFrenière & al, 1990). Cet instrument nous informe sur trois aires bien distinctes de la compétence sociale soit, l’expression de l’affectivité, la relation avec les pairs et la relation avec l’adulte, en plus de nous donner un portrait davantage global de l’adaptation générale de l’enfant.



## Chapitre I

### Contexte théorique

## Compétence Sociale

Ce chapitre présente un relevé de la documentation. Il présentera d'abord le concept de compétence sociale. Dans une deuxième section, ce chapitre abordera l'influence relative de la mère et du père dans la genèse de la compétence sociale. Enfin, la dernière section traitera de l'influence conjointe des deux parents sur la compétence sociale des enfants.

### Différentes Visions de la Compétence Sociale

Dans une perspective organisationnelle développementale, la compétence d'un enfant est perçue en termes d'organisation des comportements (Waters et Sroufe, 1983). Le concept de tâches développementales propose que les enfants ont, dans leur développement, à passer par différentes étapes, lesquelles leur permettent de mettre en place l'acquisition d'habiletés spécifiques. La compétence peut alors prendre une forme différente selon les étapes du développement et s'articuler autour de l'acquisition de cette série de tâches bien spécifiques à l'intérieur d'une période distincte de développement.

À l'intérieur de ce concept théorique, Waters et Sroufe (1983) scrutent le développement des enfants de 0 à 54 mois en observant la capacité de l'enfant à répondre de manière flexible et adaptative aux différentes tâches développementales. La compétence, vue sous l'aspect de tâches à acquérir, tend à promouvoir l'adaptation de l'enfant à l'intérieur d'une période spécifique du développement, alors que le fait d'être compétent prépare le chemin pour la formation d'habiletés pour la période suivante (Sroufe et Rutter , 1984).

Dans cet ordre d'idée, l'établissement de la relation d'attachement entre l'enfant et sa figure maternelle constitue la tâche développementale principale de la première année de vie. À l'intérieur de cette première période, les comportements de l'enfant vont s'orienter et s'organiser principalement autour de la mère. La qualité de la relation qui s'établit entre la mère et l'enfant va avoir des répercussions sur la façon dont l'enfant va, par la suite, s'orienter vers l'environnement. De même, la deuxième tâche développementale s'échelonne de 18 à 34 mois et comporte l'acquisition de l'autonomie. Cette tâche est principalement influencée par la façon dont l'enfant explore son environnement et est soutenue par la qualité de la relation d'attachement. Enfin, la dernière tâche qui apparaît pendant la période de 30 à 54 mois est aussi influencée par les apprentissages précédents et concerne principalement les relations avec les

pairs. La compétence pour un enfant d'âge préscolaire réfère donc à sa capacité de générer différentes occasions pour interagir avec les autres enfants.

Cette perspective de tâches développementales permet de voir le développement de l'enfant comme une suite d'acquisitions ayant un lien entre elles et dépendant de la qualité des acquisitions précédentes. De cette façon, l'évaluation de la compétence passe par l'examen de chacune des tâches développementales à laquelle l'enfant est confronté dans les quatre premières années de sa vie (Waters et Sroufe, 1983). Ainsi, un enfant compétent est celui qui développe un attachement sécurisant avec sa mère, est capable d'explorer l'environnement de manière à acquérir un bon niveau d'autonomie et est également capable de générer des interactions sociales satisfaisantes avec ses pairs. Bref, c'est un enfant qui traverse les différentes étapes développementales de façon à ce qu'il soit en mesure d'utiliser les principales ressources disponibles dans son environnement pour faire face à la nouveauté.

Bien que située à l'intérieur de la perspective développementale comme la troisième étape cruciale du développement, la compétence sociale est un concept difficile à délimiter. Beaucoup de chercheurs ont essayé d'apporter leur vision de la compétence social. Hartup (1983) a beaucoup insisté sur l'importance des relations avec les pairs comme contribuant au développement

de l'enfant, alors que Dumont, Provost et Dubé (1990) ont davantage opté pour une approche multivariée de la compétence sociale incluant l'intégration de plusieurs habiletés à l'intérieur d'un système de comportements telles que l'altruisme, la participation sociale, l'attention sociale, etc.

L'étude des relations avec les pairs devient le point de mire centrale dans l'étude de la compétence sociale (Hartup, 1983). Dès l'âge de deux ans et demi, l'enfant est engagé dans différents processus d'apprentissage de divers comportements qui servent d'assise au développement de ses capacités d'interactions sociales. Cette interaction sociale est, pour l'enfant d'âge préscolaire, primordiale dans son développement puisqu'elle permet en quelque sorte l'ajustement de ses comportements en lui donnant la possibilité d'interagir dans une relation d'égal à égal (Hartup, 1992). Les relations avec les pairs représentent donc un contexte social dans lequel l'enfant apprend à se préoccuper des perspectives des autres et à les agencer aux siennes. À travers ses relations avec les autres enfants, l'enfant apprend à se construire une réalité partagée qui lui permet des expériences favorisant l'apprentissage d'habiletés telles que la coopération, la négociation, la communication, la sensibilisation aux rôles sociaux et aux normes sociales de même qu'une meilleure compréhension des processus impliqués dans les relations interpersonnelles (Boivin, 1996).

D'un autre point de vue, selon l'approche multidimensionnelle, la compétence sociale est décrite comme l'acquisition d'une série d'habiletés spécifiques à l'intérieur d'un système de comportements (Dumont, Provost et Dubé, 1990 ; Provost, 1996). Ces chercheurs utilisent plusieurs mesures comme la participation sociale, la dominance, l'attention sociale, la sociométrie et le jugement des éducatrices pour donner un portrait complet des habiletés sociales des enfants. De cette façon, la compétence sociale revient à considérer une panoplie de comportements que l'enfant émet lorsqu'il est en interaction avec un groupe de pairs et permet également de considérer le jugement des pairs et celui des éducatrices dans la définition de la compétence sociale de l'enfant.

Peu importe la vision théorique que l'on adopte, un fait demeure. L'enfant doit, à l'intérieur de son développement, faire l'apprentissage d'habiletés reliées à sa façon de fonctionner dans les groupes de pairs. Prenant alors pour acquis l'importance des apprentissages que l'enfant acquiert en interaction avec d'autres enfants de son âge, différentes manifestations du comportement peuvent ainsi faire surface. C'est ce que le courant de pensée de la psychopathologie du développement nous fait voir (Cicchetti, 1984). En fait, à l'intérieur de ce courant de pensée, on s'intéresse simultanément aux problèmes de comportements, aux développements harmonieux ainsi qu'à la socialisation.

Ce qui caractérise particulièrement cette approche c'est que les états pathologiques sont décrits en terme de déviation du cours normal du développement. De même, la compétence sociale est vue comme la voie harmonieuse du développement alors que les symptômes d'intériorisation et d'extériorisation représenteraient les voies plus symptomatiques du cours normal du développement (Achenbach, 1992 ; Cicchetti, 1984 ; Sroufe, 1989).

Bien plus qu'une tâche développementale spécifique d'une période donnée du développement, bien plus que le résultat d'apprentissage d'interactions sociales, bien plus que de simples habiletés reliées à un système de comportement, la compétence sociale est à la fois la convergence de tous ces facteurs. Mais bien au delà de ces divergences de visions les chercheurs doivent s'entendre sur une façon d'évaluer ce concept pour qu'il soit profitable aux travaux ultérieurs.

### Approche du Profil Socio-Affectif (PSA)

La recherche d'une mesure bien définie permettant d'opérationnaliser les différentes facettes du comportement social nous mène aux travaux de LaFrenière, Dubeau, Janosz et Capuano (1990). Ces chercheurs sont des auteurs particulièrement intéressants parce qu'ils introduisent, grâce à l'approche du

profil socio-affectif (PSA), une nouvelle perspective mesurable de la compétence sociale. Cette approche fait référence à une vision développementale de la compétence sociale et tente d'évaluer celle-ci en considérant les patrons caractéristiques des expressions affectives, des compétences et des problèmes sociaux de l'enfant d'âge préscolaire en interaction avec ses pairs. Elle permet donc une évaluation globale de l'adaptation de l'enfant ainsi qu'une évaluation des habiletés positives de la compétence sociale d'une façon générale et spécifique. Elle permet également d'identifier les voies développementales traduisant des difficultés dans l'interaction avec les pairs.

On associe généralement la compétence sociale à l'expression d'habiletés positives qui sous-tendent une bonne adaptation c'est-à-dire, des comportements indiquant un bon ajustement, une flexibilité, une maturité émotionnelle et, la plupart du temps, des patrons prosociaux d'adaptation (LaFrenière, Dubeau, Janoz & Capuano, 1990). Ainsi, par l'expression de l'affectivité, l'enfant peut traduire à son entourage social ses besoins, ses attitudes, ses attentes et ses intentions d'agir. L'enfant peut alors exprimer soit des affects positifs associés à une bonne acceptation par les pairs et à une évaluation positive de la part de l'éducatrice, soit des affects négatifs pouvant avoir une fonction adaptative importante en tant que signal social (LaFrenière, Dubeau, Janoz & Capuano, 1990). De cette façon, un enfant souriant et joyeux



peut à l'occasion exprimer de la colère. D'autre part, l'expression d'affects négatifs, comme l'agressivité ou l'anxiété, peut également être associée à des signes de dysharmonie entre l'enfant et son milieu social et mener vers des voies de développement davantage symptomatiques (LaFrenière et Sroufe, 1985). Ainsi, par l'approche du profil socio-affectif, on peut brosser un tableau des comportements de l'enfant nous aidant à mieux discerner son mode adaptatif.

LaFrenière, Dubeau, Janoz et Capuano (1990) ont mis sur pied un instrument d'évaluation des forces et faiblesses de l'enfant permettant d'obtenir de l'information concrète sur ses comportements à la garderie. Cet instrument de mesure permet de coter l'enfant sur des items faisant ressortir l'expression des affects positifs (joie, confiance et tolérance) et l'expression des affects négatifs (dépression, anxiété et irritabilité) ; par ailleurs, en regroupant certains items, il permet de dégager les aspects positifs et négatifs des relations avec les pairs (intégration, contrôle de soi, tendance prosociale ainsi qu'isolement, agressivité et égoïsme). Finalement, il donne une mesure de la relation avec l'adulte qui, ici aussi, permet d'obtenir des manifestations positives et négatives (coopération et autonomie ainsi que résistance et dépendance). L'information globale que l'on retire de cet instrument nous permet de juger de l'adaptation

de l'enfant en terme plus spécifique de compétence, d'intériorisation et d'extériorisation.

Bien que l'approche du profil socio-affectif soit encore peu utilisée, elle demeure un instrument intéressant parce qu'en plus de permettre d'opérationnaliser une notion difficile à conceptualiser, elle est fidèle au courant de pensée de la psychopathologie du développement. Ainsi, la compétence sociale devient, grâce à cet instrument, une mesure du comportement de l'enfant relativement facile à obtenir, en plus de mettre en évidence les multiples avantages que l'enfant retire des interactions sociales.

### Genèse des Compétences Sociales

La perspective développementale s'intéresse en particulier à la genèse des phénomènes à l'étude. Dans le cas de la compétence sociale, les spécialistes ont bien sûr recherché les formes les plus simples d'interactions sociales mais ils ont surtout étudié les facteurs qui seraient à la base de cette compétence, bien avant que les enfants ne rencontrent leurs pairs. Ils ont donc mis sous leur loupe les différentes facettes des relations que les enfants entretiennent avec leur famille, plus particulièrement la relation avec leur mère et celle avec leur père.

### Relation Mère-Enfant

Jusqu'à maintenant beaucoup de recherches sur la compréhension des processus favorisant le développement des compétences sociales des enfants ont fait état de l'apport considérable de la mère dans le développement de l'enfant. Étant donné que dans la plupart des familles c'est principalement la mère qui prend soin de l'enfant (Huston, 1983), c'est cette relation qui a d'abord intéressé les chercheurs. La majorité des études empiriques sur la relation entre la mère et son enfant ont utilisé la théorie de l'attachement comme cadre conceptuel. Cette théorie développée essentiellement par John Bowlby (1969) prend son essence dans la découverte d'une série de systèmes de comportements permettant la recherche de proximité et de contact du nourrisson avec le monde qui l'entoure.

En fait, Bowlby considère que, dès la naissance, l'enfant émet des comportements spécifiques qui ont une grande valeur adaptative puisqu'ils maintiennent la proximité entre le nourrisson sans défense et l'adulte protecteur. De cette façon, grâce aux comportements de foussement et de succion, grâce à la poursuite visuelle, aux sourires, aux pleurs et à sa manière de s'agripper à l'adulte, le nourrisson est en mesure d'attirer à lui le

rapprochement et la protection de l'adulte. Ce sont ces différents comportements émis en direction de l'adulte que Bowlby considère comme des systèmes de comportements d'attachement. À travers les premiers mois, ces comportements vont graduellement s'orienter vers la même personne, généralement la mère, servant ainsi essentiellement à unir, vers le septième mois, l'enfant à sa mère. De plus, Ainsworth (1973) soutient que la disponibilité et la capacité de la mère à répondre adéquatement aux signaux de son enfant vont affecter la qualité du lien d'attachement.

Par attachement, on réfère à un état de relation émotive avec la mère qui est durable et spécifique. Cette période d'attachement coïncide chez l'enfant avec la période de locomotion, stade très important dans le développement de ce lien spécifique puisqu'il permet à l'enfant d'être actif dans la recherche de proximité avec la mère. De même, à cet âge, l'enfant est de plus en plus en mesure d'explorer son environnement. Pour Ainsworth (1973), l'exploration est un comportement d'attachement puisqu'elle considère qu'un enfant qui peut s'éloigner de sa mère pour explorer un nouvel environnement, se sent suffisamment en sécurité et donc convenablement attaché.

Les propositions de Bowlby sur l'attachement étaient en grande partie théorique. Mary Ainsworth, par ses observations en Afrique et en Amérique,

de même que par ses travaux a développé le volet plus empirique. C'est en tentant de démontrer empiriquement les bases de la théorie que Ainsworth a élaboré une procédure de laboratoire, la situation étrangère, qui va permettre de faire ressortir les comportements de recherche de proximité. Étant donné que ces comportements ne sont véritablement observables que dans une situation de stress, la situation étrangère provoque de légers stress chez l'enfant (l'enfant laissé seul avec une personne étrangère et par la suite, l'enfant laissé seul dans la pièce). Grâce aux observations qui vont découler de ces travaux, certaines notions vont voir le jour. Ainsi, malgré le fait que tous les enfants développent un lien d'attachement, des différences individuelles existent et vont dépendre entre autre de la qualité des interactions entre la mère et l'enfant. Cette situation étrangère permet d'observer et de coter le niveau de sécurité de l'enfant en le catégorisant d'attachement sécurisant ou insécurisant.

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, les travaux de Waters et Sroufe (1983) sur le concept des tâches développementales placent l'acquisition de l'attachement comme la première habileté spécifique que l'enfant à acquérir dans son développement. Or, toujours selon cette perspective, les habiletés qui s'établissent dans le cours du développement servent de fondation pour l'acquisition des habiletés subséquentes. De cette façon, ce qui se passe dans l'établissement du lien mère-enfant lors de la

première année de vie va avoir des répercussions sur la façon dont l'enfant va développer ses compétences sociales.

C'est donc en partie grâce aux concepts théoriques sur l'attachement, la base de plusieurs recherches sur le développement des enfants, et en partie grâce à la procédure de laboratoire, permettant de qualifier empiriquement le lien d'attachement que plusieurs travaux ont par la suite émergé. Mais qu'en est-il de la valeur prédictive de cette théorie ? Dans quelle mesure les résultats obtenus dans une procédure de laboratoire lorsque l'enfant est âgé de 12-18 mois peuvent-ils être précurseur des relations ultérieures que ce même enfant va entretenir avec ses pairs à l'âge préscolaire ?

Un groupe de chercheurs du Minnesota ont entrepris des travaux longitudinaux pour démontrer qu'il existe bel et bien un lien entre la mesure de l'attachement prise à 12 et 18 mois, grâce à la situation étrangère, et la qualité des comportements ultérieurs de l'enfant, en particulier ceux reliés aux habilités sociales avec les pairs (Erickson, Sroufe & Egeland, 1985 ; LaFrenière & Sroufe, 1985 ).

Entre autres, l'étude de LaFrenière et Sroufe (1985) soutient que pour les jeunes filles de quatre ans, l'attachement sécurisante avec la mère à un an

constitue une bonne manière de prédire la dimension affiliative de son comportement avec les pairs. En fait, ces auteurs ont effectué une étude avec 40 enfants, garçons et filles, provenant de deux classes distinctes où le nombre d'enfants variaient quant à la qualité du lien d'attachement avec la mère. Ce lien d'attachement avait été préalablement mesuré grâce à la situation étrangère lorsque l'enfant était âgé de 12 et 18 mois. Un des liens que ces auteurs voulaient vérifier consistait en la relation entre l'attachement avec la mère et la compétence avec les pairs. Pour ce faire, ils ont utilisé des sessions d'observation où des mesures d'attention, d'échanges sociaux, de dominance, d'expression affective et de participation sociale pouvaient être prises. Enfin, l'évaluation du professeur quant à la compétence sociale de chacun des enfants ainsi que l'évaluation pour chaque enfant du statut sociométrique des pairs ont été calculés. De ces mesures, les résultats démontrent clairement que pour les jeunes filles, la compétence sociale et la maturité émotionnelle convergent avec une histoire d'attachement sécurisante avec la mère. En fait, les fillettes ayant un attachement sécurisant démontrent davantage d'ouverture sociale, s'engagent avec les pairs dans des interactions qui sont principalement positives et reçoivent une grande quantité d'attention et d'estime de la part des autres enfants. Toutefois, pour les garçons, ces auteurs n'obtiennent pas de résultats qui permettent de démontrer sans aucun doute le lien entre la qualité de l'attachement et la compétence avec les pairs.

L'étude de Erickson, Sroufe & Egeland (1985), réalisée avec 96 enfants et leur mère, va dans le même sens en soutenant que la qualité de l'attachement constitue une bonne façon de prédire les comportements de l'enfant dans son groupe de pairs à quatre et cinq ans. Ces auteurs voulaient vérifier que les enfants dont l'attachement avec la mère est insécurisant démontrent davantage de problèmes de comportements à la petite école que les enfants ayant un attachement sécurisant avec leur mère. Pour ce faire, ils ont préalablement identifié la qualité de la relation d'attachement avec la mère lorsque l'enfant était âgé de 12 et 18 mois. Ensuite, ils ont observé ces mêmes enfants à quatre et cinq ans en interaction avec leurs pairs, portant attention aux différentes dimensions du comportement tels la dépendance avec l'adulte, le contrôle de l'impulsivité, l'expression d'affects positifs, etc. Finalement, ils ont demandé aux éducatrices de ces enfants de répondre à un questionnaire portant sur les comportements de l'enfants dans leur groupe de pairs. Les résultats des analyses démontrent que les enfants dont la qualité de l'attachement est de type anxieux-évitant diffèrent le plus des enfants sécurisés. En fait, ce type d'insécurité chez l'enfant provoque une panoplie de problèmes de comportements s'exprimant par différentes attitudes tel l'hostilité, l'impulsivité, une grande dépendance, de pauvres habiletés dans l'interaction sociale, etc. De leur côté, les enfants anxieux-résistants ressemblent davantage aux enfants



sécurisés quant à leur fonctionnement général. Toutefois, ils ont, contrairement aux enfants sécurisés, tendance à être incompetents dans l'interaction sociale avec les pairs.

En résumé, les études précédentes mettent clairement en relation le pouvoir prédictif de la qualité de l'attachement mesurée à 12 et 18 mois et les comportements du même enfant dans son groupe de pairs à quatre et cinq ans. Ainsi, l'expérience que vit l'enfant avec sa figure d'attachement à l'intérieur de sa première année de vie semble bel et bien avoir des répercussions sur la façon dont cet enfant va ultérieurement organiser ses comportements sociaux.

Outre la relation d'attachement, il existe une autre façon de démontrer que la relation établie entre une mère son enfant a des incidences sur la façon dont l'enfant se comporte dans son groupe de pairs. Ainsi, parallèlement aux travaux sur la théorie de l'attachement, certains auteurs se sont davantage intéressés à l'évaluation de l'influence de l'attitude parentale de la mère dans le développement socio-émotionnel de son enfant (Eisenberg & Fabes, 1994 ; Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996 ; Roberts & Strayer, 1987).

Avant de se pencher davantage sur l'influence de la mère dans le développement socio-émotionnel de l'enfant, il faut tenir compte que jusqu'à

maintenant très peu d'attention à été consacrée au rôle des émotions dans le développement des compétences sociales de l'enfant. Bien au contraire, la majorité des recherches effectuées jusqu'à tout récemment ont utilisé soit une approche comportementale soit une approche cognitive pour observer l'ajustement social des enfants à leur groupe de pairs. Toutefois, dans les dernières années, certains auteurs ont commencé à mettre en relation le fonctionnement émotionnel des enfants et leur capacité à établir des rapports harmonieux avec leurs pairs. Les travaux qui émergent de ce nouvel intérêt de recherche ont permis de mettre en lumière l'importance de la régulation des émotions dans l'établissement de relations sociales.

En fait, dans l'interaction avec les pairs, l'enfant est amené à vivre une panoplie d'émotions qui va susciter chez lui différentes réactions. La régulation des émotions devient intéressante puisqu'elle permet à l'enfant de modifier ses propres réponses émotionnelles face aux provocations des autres (Hubbard & Coie, 1994). L'enfant ainsi capable d'ajuster ses propres réponses émotionnelles en auto-contrôlant son impulsivité et ses émotions négatives va développer des habiletés sociales riches traduisant sa compétence à harmoniser sa relation avec les pairs. D'un autre côté, les problèmes que certains enfants rencontrent au plan de la régulation des émotions peuvent être liés à des difficultés

importantes d'adaptation sociale (Fabes & Eisenberg, 1992 ; Eisenberg, Fabes, Carlo, Troyer, Speer, Karbon & Switzer, 1992).

Partant de ces données quant à la régulation des émotions, certains auteurs ont davantage cherché à évaluer l'importance de la mère sur le développement socio-émotionnel de l'enfant (Eisenberg & Fabes, 1994 ; Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996 ; Roberts & Strayer, 1987). Leurs études démontrent que plusieurs réactions des mères face aux émotions négatives de leur enfant sont associées aux comportements de ce dernier dans son groupe de pairs. Ainsi, la capacité de la mère à répondre de façon appropriée aux émotions négatives de l'enfant, peut avoir des conséquences sur le comportement social de l'enfant.

Une première étude effectuée avec un petit échantillon d'enfants de trois à cinq ans et leur mère conclut que les mères qui mettent l'accent sur l'émotion vécue ou le problème à résoudre et qui encouragent l'expression des émotions ont des enfants populaires dont les adultes rapportent des comportements sociaux et une adaptation appropriée (Eisenberg, Fabes, Carlo & Karbon, 1992). Au contraire, toujours selon cette étude, les mères qui utilisent des réactions considérés comme plus négatives vont être associées à des enfants qui ont des difficultés d'adaptation. Par exemple, les mères qui minimisent les réactions de leur enfant ont des enfants qui démontrent beaucoup de colère et très peu de

compétences sociales et celles qui privilégient les réactions punitives ont des enfants qui s'adaptent de façon évitante et démontrent une adaptation générale peu appropriée.

Une étude subséquente de Eisenberg, Fabes et Murphy (1996) effectuée avec 148 familles dont la moyenne d'âge de l'enfant est de 10 ans, rapporte des résultats intéressants quant à la relation entre les réactions de chacun des parents face aux émotions négatives de l'enfant et le fonctionnement social de cet enfant. Pour ce faire, cette étude évalue le fonctionnement social à l'aide de différentes mesures telles l'émotionalité négative de l'enfant, la popularité, les stratégies d'adaptation utilisées, les comportements sociaux évalués par la mère et l'enseignante ainsi que par l'enfant lui-même et, finalement, une procédure de laboratoire pour évaluer les comportements prosociaux. Les résultats généraux de l'étude démontrent que les réactions des mères qui mettent l'accent davantage sur l'aide à apporter à l'enfant pour résoudre le problème ou la situation ayant causé l'émotion tendent à être associées à un fonctionnement social positif et ce, un peu plus fortement chez les filles que chez les garçons. Par contre, les réactions de la part des mères qui ont pour effet de minimiser l'expression de l'émotion de l'enfant semblent être associées à un bas niveau de compétences sociales et à des stratégies d'adaptation évitantes. Finalement, les conclusions de l'étude semblent consistantes dans le fait que les mères

rehaussent le développement social et émotionnel de leur enfant si elles les aident à ajuster leurs émotions négatives et à apprendre des manières d'adaptation face aux événements perturbants.

Ainsi, par sa façon de réagir aux émotions négatives de son enfant, la mère influence celui-ci dans son développement. On peut dire que le développement socio-émotionnel de l'enfant est en partie façonné par l'attitude de la mère. Est-ce par ce que cette dernière fournit à l'enfant un modèle à suivre pour la régulation des émotions, aidant l'enfant à régulariser lui-même ses émotions dans ses interactions sociales ? Ces études n'en font pas mention. Toutefois, une chose est certaine, un lien existe entre le bon fonctionnement de l'enfant à l'intérieur de son groupe de pairs et les attitudes plus positives de la mère face à des émotions négatives de l'enfant.

Cette section sur la relation entre la mère et l'enfant, que ce soit à travers la relation d'attachement ou à travers la relation socio-émotionnelle, voulait démontrer qu'un lien existait bel et bien entre la mère et l'enfant ayant même un impact sur les comportements de l'enfant dans son groupe de pairs. On peut donc affirmer clairement que la mère joue un rôle actif dans le développement social de son enfant en lui donnant de bonnes bases pour ses interactions futures. Toutefois, l'enfant n'évolue pas exclusivement dans un monde où seule

la relation avec sa mère est importante. D'autant plus que cette relation ne peut pas expliquer à elle seule toute la variance dans le fonctionnement ultérieur de l'enfant. L'enfant est également soumis aux influences d'autres agents de socialisation. Quant est-il de la relation entre le père et l'enfant ?

### Relation Père-Enfant

Tout d'abord, les spécialistes ont cherché à savoir s'il existait entre le père et l'enfant une relation privilégiée, au même titre que celle qui se développe entre la mère et l'enfant (Cohen & Campos, 1974 ; Lamb, 1977). Des recherches faites à ce sujet démontrent qu'il se développe entre le père et l'enfant une relation privilégiée vers l'âge de sept mois. En fait, on observe que dans une situation nouvelle, presque tous les enfants vont préférer la présence du père à tout autre étranger (Cohen & Campos, 1974). Toutefois, lorsque les deux parents sont présents, l'enfant, dans une situation nouvelle, va nettement préférer la présence de la mère à celle du père. Pour ce qui est des situations du quotidien, Lamb (1977) n'observe aucune préférence pour l'un des deux parents. Par contre, dès qu'un stress survient, l'enfant va se rapprocher de sa mère.

Ainsi, une relation existe entre le père et l'enfant. Toutefois, elle semble avoir des dimensions différentes de celle établie avec la mère. Les recherches démontrent que chacun des parents est davantage engagé dans un domaine particulier en ce qui a trait au développement et à l'éducation de l'enfant (Grusec & Lytton, 1988 ; McBride & Mills, 1993). Par exemple, la mère consacre plus de temps aux activités de soin à l'enfant tandis que le père se retrouve plus souvent dans des activités ludiques. De plus, les observations semblent indiquer que les pères vont produire, en présence de l'enfant, beaucoup plus de comportements imprévisibles que ne le font les mères. On remarque également, qu'en plus d'être davantage actif dans les contextes de jeux (Russel & Russel, 1994), le père a moins de contacts directs avec son enfant lorsque celui-ci est plus jeune. Aussi, le père est moins disponible et se sent généralement moins impliqué dans la socialisation de son enfant (Lamb, 1981). En outre, il semble que les interactions du père avec son enfant se produisent, la plupart du temps, dans une triade père-mère-enfant alors que la mère, elle, semble interagir le plus souvent seule avec son enfant.

Les recherches précédentes aident à concevoir qu'il existe des dimensions différentes dans l'engagement du père et de la mère auprès de l'enfant. Ces divergences sont probablement à l'origine de la différence qui s'établit dans la

relation de l'enfant avec chacun de ses parents. Hormis ces différences relationnelles, ces recherches ont contribué à établir que le père, tout comme les autres agents de socialisation, avait une place bien à lui dans le développement de son enfant. Tout le monde semble être d'accord pour dire qu'il y a entre le père et l'enfant une relation privilégiée mais peut-on vraiment parler d'attachement père-enfant ?

Dans le domaine du développement socio-émotionnel de l'enfant, une recherche menée par Eisenberg, Fabes et Murphy (1996) a intégré les réactions des pères aux émotions négatives de l'enfant. Cette recherche, déjà mentionnée précédemment, démontre peu de résultats consistants en ce qui concerne le lien entre les attitudes des pères face aux émotions négatives de l'enfant et le comportement de l'enfant en comparaison aux résultats qu'ils obtiennent face aux attitudes des mères. Entre autre, cette recherche semble démontrer que les pères fournissent moins de soutien à leur fille quant aux problèmes à résoudre lorsque celles-ci sont vues comme socialement compétentes par les autres adultes. Ainsi, il semble que les pères vont intervenir avec leur fille seulement si elles ont des difficultés dans le domaine des compétences.

Une conclusion s'impose de ce bref relevé de la documentation : la mère et le père sont des agents essentiels au développement harmonieux de leur enfant.



Toutefois, l'enfant n'évolue pas seulement dans un contexte où il est soumis à l'influence séparée de chacun de ses parents. Bien au contraire, dans les foyers biparentaux, l'enfant est soumis aux influences de son milieu de vie qui, ici, réfère à sa famille, ses parents.

### Influences Conjointes de la Mère et du Père sur la Compétence Sociale

Après avoir analysé l'influence individuelle des parents, la recherche a abordé le problème des influences conjointes à partir de trois thèmes : l'alliance parentale, les mésententes conjugales et la concordance des attitudes parentales.

Alliance Parentale. S'inspirant à la fois des théories psychanalytiques et des théories systémiques, l'alliance parentale réfère à l'organisation familiale inscrite dans l'engagement du soutien mutuel de chacun des parents pour élever leur enfant (s'apparentant ici à la notion de parenting). Par alliance parentale les chercheurs réfèrent au concept de triade père-mère-enfant qui s'organise principalement en fonction de quatre facteurs : (a) l'engagement de chacun des parents envers l'enfant ; (b) l'estime que chaque parent a de l'engagement de l'autre parent envers l'enfant ; (c) la façon dont chaque parent respecte les valeurs et le jugement de l'autre parent ; et (d) le désir de communication qui doit être établi pour maintenir l'alliance parentale autour

des besoins de l'enfant et ce, malgré la qualité de la relation conjugale (Cohen & Weissman, 1984). L'alliance parentale est donc bien plus que l'interaction distincte de chacun des parents avec l'enfant et est bien davantage que la relation conjugale et son effet sur l'enfant. En fait, l'alliance parentale c'est à la fois le père, la mère et l'enfant dans leurs interactions.

Les toutes premières études qui ont observé l'alliance parentale l'on fait en identifiant les aspects importants de la relation entre les parents afin de mieux comprendre ce concept. Toutefois, aucune de ces recherches ne fait mention de l'effet de cette alliance des parents sur l'éducation des enfants (référant ici au concept de coparenting) (Belsky, Crnic et Gable, 1995 ; McBride & Rane, 1998 ; McHale, 1995 ; Russell & Russell, 1994).

Entre autres, l'étude de Belsky, Crnic et Gable (1995) observe l'alliance parentale dans 69 familles intactes ayant toutes un premier garçon âgé de 15 mois. Ces auteurs prennent pour chaque parent des mesures de facteurs démographiques, de personnalité, des relations interpersonnelles et des attitudes éducatives. De plus, ils observent les parents en milieu naturel (à la maison) et en retirent une mesure de l'alliance parentale en identifiant les différents types de soutien et de non soutien observés dans la famille. Les résultats des analyses font globalement ressortir que les différences entre les

conjointes mesurées grâce aux facteurs démographiques et aux attitudes éducatives ne prédisent pas significativement le « coparentage ». Par contre, une grande différence entre les conjoints sur les mesures de personnalité et de relations interpersonnelles semblent empêcher le soutien mutuel dans l'alliance parentale. En outre, les résultats indiquent que les différences entre les époux sont amplifiées significativement dans des conditions de stress, ce qui peut même devenir un indice pour la fréquence et l'intensité des conflits quotidiens. De même, dans les familles où il y a expérience de conflits quotidiens, de grandes différences entre les conjoints affectent le soutien, spécialement le soutien émotionnel.

D'autre part, une récente étude réalisée avec 89 familles ayant un enfant âgé entre trois et cinq ans, examine la relation entre la perception de l'alliance parentale, la qualité conjugale et l'engagement du père avec son enfant (McBride & Rane, 1998). Les résultats démontrent que l'engagement du père dans les activités d'éducation de l'enfant est bien moins élevé que l'engagement de la mère. Aussi, les résultats démontrent que l'estimation de l'alliance parentale constitue une bien meilleure façon de prédire l'engagement paternel que l'évaluation plus globale de la satisfaction conjugale. Cette étude suggère que les deux parents peuvent être engagés avec leur enfant et bien fonctionner

dans leur rôle parental sans pour autant être satisfaits de la relation personnelle qu'ils entretiennent l'un envers l'autre.

En somme, ces nouvelles connaissances sur le fonctionnement de l'alliance parentale sont bien intéressantes puisqu'elles placent la famille dans son contexte global en considérant non plus séparément la relation conjugale de la relation parent-enfant mais en nous permettant d'obtenir une mesure globale du système familial caractérisée par la triade père-mère-enfant. Toutefois, même si quelques études commencent à s'intéresser à la façon dont les parents se positionnent face à l'enfant, elles ne nous donnent pas d'information sur les effets de l'alliance parentale sur le développement de l'enfant. La question est maintenant de savoir quel est l'effet de ces ajustements parentaux sur le développement de l'enfant. C'est pour répondre à cette question que l'on doit se tourner vers d'autres domaines d'études.

Mésententes Conjugales. L'intérêt dans le présent contexte d'aborder les travaux effectués au sujet des mésententes conjugales tient essentiellement au fait que ce domaine d'étude est véritablement le seul qui a étudié empiriquement les effets des relations conjugales sur le développement des enfants. Nous devons faire ce détour tout en gardant à l'esprit que les résultats

de l'entente conjugale ne sont pas nécessairement à l'opposé des résultats de la mésentente conjugale.

La majorité des recherches traitant des interactions à l'intérieur du couple parental mettent en lumière, d'une part, l'importance fondamentale des conflits entre les époux pour expliquer les variations dans le fonctionnement des enfants au niveau du comportement interpersonnel et, d'autre part, permettent de prédire l'évaluation des compétences sociales (Grych & Fincham, 1990 ; Wilson & Gottman, 1995). À ce sujet, l'étude de Long, Forehand, Fauber et Brody (1987) effectuée avec 40 adolescents âgés entre 11 et 15 ans démontre que les adolescents dont les parents témoignent d'un haut degré de conflits conjugaux ont généralement un bas niveau de sociabilité à l'école et dans leur groupe de pairs. De plus, ces enfants reçoivent des enseignantes une évaluation de leur compétence cognitive et sociale plus basse que les adolescents dont les parents n'ont pas de conflits conjugaux importants.

Une étude effectuée par Gottman et Katz (1989) va dans le même sens en soutenant que les discordes entre les conjoints ont des effets, chez les enfants d'âge préscolaire, sur les interactions avec les pairs et sur la santé physique. Plus précisément, ces auteurs ont étudié 56 familles ayant un enfant âgé entre quatre et cinq ans. Il ont mesuré différents aspects tels que (a) des mesures

physiologiques chez l'enfant et chez les parents comme par exemple le rythme cardiaque, l'amplitude de la pulsation au doigt, l'activité somatique générale, etc., (b) des mesures émotionnelles de l'enfant comme la reconnaissance de l'expression faciale, la tendance aux expressions spontanées et la régularisation des émotions, (c) l'évaluation de l'interaction parent-enfant grâce à deux tâches bien précises ; dans la première, le parent doit obtenir de l'information de son enfant sur une histoire que l'enfant a préalablement entendu et dans la seconde tâche, le parent doit montrer à l'enfant comment jouer à un jeu Atari, (d) l'évaluation de la compétence sociale observée lorsque l'enfant interagit avec un petit ami et finalement (e) une mesure de l'interaction conjugale obtenue grâce à une session d'interaction où les parents ont à discuter de deux problèmes relatifs à leur union. Les résultats font ressortir deux modèles qui proposent comment la détresse conjugale nuit au développement social de l'enfant et comment cette détresse augmente la susceptibilité chez l'enfant à développer des maladies.

Tout d'abord, le premier modèle suggère que dans un contexte de détresse conjugale, certaines caractéristiques du style parental sont spécifiques à ces familles comme la distance et l'insensibilité envers l'enfant, les démonstrations plus fréquentes de colère et les difficultés d'établir des limites et des structures. Ce style d'interaction parentale provoque chez l'enfant de la colère, de la non

conformité, une mauvaise santé physique ainsi qu'un haut niveau de stress. De plus, les enfants provenant de ces foyers ont également tendance à avoir des interactions négatives avec leur pairs et un niveau de jeu peu développé en comparaison à d'autres enfants du même âge provenant de milieu non conflictuel.

Ensuite, le deuxième modèle suggère que la détresse conjugale entraîne un niveau de stress chronique chez l'enfant. Ce niveau de stress constamment élevé amène l'enfant à réduire ses interactions avec les pairs pour garder le plus bas possible le niveau potentiel de conflits dans ses interactions sociales ; le stress a aussi comme conséquence d'augmenter le niveau de réactivité chez l'enfant, ce qui se répercute au plan de la santé physique. Par conséquent, cette étude démontre bien, à l'aide des deux modèles, que la détresse qui s'installe entre les conjoints affecte l'enfant au niveau de sa santé physique mais se répercute également dans sa façon de se comporter socialement avec ses pairs.

Bien que les désaccords conjugaux et le divorce aient un impact considérable sur l'ajustement social et émotionnel de l'enfant, plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que cet impact est davantage envahissant et persistant chez les garçons que chez les filles (Hetherington, Cox & Cox, 1979 ; Porter & O'Leary, 1980). En fait, les désaccords conjugaux semblent produire

chez le garçon davantage de comportements associés à des troubles externalisés comme de l'agression, des troubles de la conduites et de l'impulsivité alors que chez la fille, les mêmes désaccords entre les parents seraient plutôt liés à des troubles internalisés tels que la dépression, l'anxiété et le retrait social (Cumming & Davies, 1994). De cette façon, les réactions des garçons face aux conflits entre les époux attirent davantage l'attention puisqu'ils sont plus apparents et dérangeants alors que les filles réagissent tout autant mais de manière plus subtile et intériorisée.

À la lumière des études précédentes, nous sommes en mesure de nous demander si l'importance des conflits conjugaux sur le développement de l'enfant tient au fait que la détresse conjugale crée des répercussions sur la façon dont les parents vont jouer leur rôle de parent ou simplement parce que l'enfant est exposé à la détresse que vivent ses parents ? Pour répondre adéquatement à cette question, il est opportun de considérer les différents aspects des conflits entre les époux qui semblent mis en relation avec le fonctionnement des enfants. Pour ce faire, le relevé de documentation sur les conflits conjugaux de Grynh et Fincham (1990) identifie quatre aspects différents mais tout aussi importants à considérer dans les conflits parentaux tels que la fréquence, l'intensité, le contenu et la résolution des désaccords. Tous ces aspects affectent le développement des enfants, mais l'aspect du contenu véhiculé à l'intérieur des



conflits conjugaux devient particulièrement intéressant puisqu'il oriente davantage vers la source des désaccords.

En ce sens, Jouriles, Murphy, Farris, Smith, Richters et Waters (1991) veulent démontrer que l'estimation d'aspects bien spécifiques du fonctionnement conjugal peut améliorer la prédiction de troubles de comportements chez l'enfant. Pour ce faire, ces chercheurs ont étudié 200 familles ayant un garçon âgé de trois ans. Ils ont évalué ces familles grâce à différents questionnaires qu'ils ont administré à la mère. Entre autre, ils obtiennent de l'information sur les désaccords à propos de l'éducation, les désaccords conjugaux généraux, l'exposition de l'enfant aux désaccords conjugaux et finalement les problèmes de comportements chez l'enfant. À partir de cette dernière, ils identifient sept catégories de troubles observables chez l'enfant comme avoir des comportements sournois, attaquer physiquement les autres enfants, utiliser un langage impoli, embêter les autres enfants, abuser des biens d'autrui, faire intentionnellement du trouble et désobéir aux parents. Les résultats de l'étude indiquent que les désaccords à propos de l'éducation sont en corrélation avec six des sept mesures de problèmes chez les enfants en contrôlant l'exposition aux conflits, alors que la simple exposition de l'enfant aux conflits parentaux ne prédit seulement qu'une des sept mesures de problèmes comportementaux, soit l'utilisation d'un langage impoli. Cette

recherche indique donc que ce n'est pas n'importe quels conflits entre les parents qui affectent le développement des enfants. Bien au contraire, se sont les conflits concernant l'enfant, plus spécifiquement les discordes parentales sur l'éducation, qui amènent davantage de détresse et, en conséquence, davantage de problèmes comportementaux.

En somme, les désaccords conjugaux ont bel et bien des effets négatifs sur le comportement de l'enfant. Il semblerait que les désaccords à propos de l'éducation peuvent influencer négativement le développement des enfants entre autre parce qu'ils causent de l'inconsistance dans la façon d'être parent. Patterson (1982) suggère que les parents qui sont absorbés par leurs propres conflits vont être moins consistants ou efficaces dans leurs pratiques disciplinaires envers leur enfant et cette inconsistance peut amener des problèmes de comportements chez l'enfant.

Concordance des Attitudes Parentales à propos de l'Éducation. Un vaste courant de recherche en psychologie étudie en détails les comportements d'encadrements que donnent les parents à leurs enfants (Maccoby et Martin, 1983). L'importance de ce champ d'étude tient entre autre dans l'identification des caractéristiques parentales et familiales qui semblent référer à des différences individuelles chez l'enfant. Jusqu'à présent, les études ont

identifiées différents facteurs qui ont des effets sur les attitudes éducatives tels que le niveau socio-économique, l'ethnie et la culture, les valeurs parentales, l'engagement du père dans l'éducation, etc. (Holden, 1995). Également, un grand nombre de recherches ont été effectuées pour tester la relation entre les attitudes des parents et les comportements de l'enfant. Seulement, ces recherches ont, dans la grande majorité, regardé essentiellement les attitudes de la mère, quelques une seulement ont comparé les attitudes du père à celles de la mère (Perry, Jensen & Adams, 1985).

Dans le but de mieux cerner l'influence des attitudes éducatives des deux parents en relation avec le développement de l'enfant, des chercheurs ont mis sur pied un indice d'accord parental pour mesurer le niveau d'accord entre le père et la mère sur les attitudes éducatives envers l'enfant (Block, Block & Morisson, 1981 ; Vaughn, Block & Block, 1988 ; Gjerde, 1988). En fait ces auteurs calculent l'indice d'accord parental en faisant la corrélation entre les réponses de la mère et les réponses du père pour chacun des items du questionnaire sur les pratiques éducatives (CRPR). De cette façon ils obtiennent un score d'accord quant aux pratiques éducatives pour chaque couple parental. Grâce à cette façon d'obtenir un indice d'accord parental, il est désormais possible d'étudier empiriquement la concordance des attitudes parentales à propos de l'éducation. C'est un domaine relativement intéressant puisqu'il

analyse les conséquences que peuvent avoir conjointement les deux parents dans le développement de leur enfant.

Une première recherche effectuée par Block, Block et Morisson (1981) permet de voir clairement l'implication de la concordance parentale dans l'éducation sur le fonctionnement psychologique et comportemental de l'enfant. Les familles participantes à cette étude font partie d'un projet d'étude longitudinale qui a débuté lorsque l'enfant était âgé de trois ans. Leur échantillon pour la présente étude est composé de 100 familles ayant un enfant âgé de trois à quatre ans. Ces chercheurs ont administré un questionnaire d'attitude éducative (CRPR) à chacun des parents et ils en ont calculé l'indice d'accord parental pour chaque famille. Ils ont également administré aux éducatrices un questionnaire sous forme de Q-sort grâce auquel ils obtiennent une mesure de l'enfant sur sa capacité de contrôler ses impulsions et de reporter à plus tard les gratifications, ainsi qu'une mesure associée à la modulation des impulsions en fonction des demandes environnementales. Leurs résultats, pour l'échantillon des garçons, démontrent que l'accord entre les parents est associé positivement au contrôle des impulsions, à la capacité d'avoir des délais de gratifications de même qu'à une grande habileté à moduler les impulsions en fonction des demandes de l'environnement. Ces résultats reflètent également que les garçons qui ont des parents dont les attitudes éducatives concordent ont

davantage accès à leurs ressources, ont plus de facilité à s'exprimer verbalement, acceptent avec plus de responsabilité leurs actions, sont davantage orientés vers les tâches à accomplir et ont un meilleur fonctionnement intellectuel que les garçons de parents dont la concordance est faible. Toutefois, le portrait ne semble pas être le même en ce qui concerne les habiletés des filles en rapport à l'accord parental. Les résultats semblent démontrer que chez les petites filles l'accord parental est négativement associé à la modulation des impulsions.

Toujours dans la même optique, l'étude de Vaughn, Block et Block (1988) démontre que l'harmonie familiale mesurée par l'accord parental à propos de l'éducation lorsque l'enfant a trois ans, est associée au développement de compétences mesurées à l'adolescence autant chez les garçons que chez les filles. Chez les garçons adolescents, la compétence prend la forme d'un contrôle des comportements et des impulsions ainsi que de meilleures acquisitions dans le domaine cognitif. Pour les jeunes adolescentes, l'harmonie familiale est plutôt associée à un relâchement du contrôle des comportements et des impulsions ainsi qu'à une meilleure estime de soi. Ces deux recherches démontrent donc que l'accord parental à propos de l'éducation semble avoir plus d'implications pour les garçons que pour les filles qui elles, semblent réagir plus tard dans l'adolescence.

De plus, dans les familles dont les parents ont des attitudes éducatives qui concordent, plusieurs caractéristiques semblent spécifiques aux mères de ces familles. L'étude de Gjerde (1988), réalisé avec 70 familles, indique que dans l'interaction mère-fils pour les familles où il y a concordance parentale, les mères sont décrites, dans leur interaction avec leur fils de cinq ans, comme utilisant moins de techniques de contrôle autoritaire, moins de directives dans la communication, moins d'intrusions et de compétitions dans leur style interactif. Ces mères semblent également utiliser davantage des techniques de contrôle permissif et semblent pleines de ressources dans leur manière d'orienter leur enfant vers les tâches à accomplir et les principes cognitifs. Ces caractéristiques chez les mères sont généralement associées à des conséquences positives chez les enfants (Maccoby & Martin, 1983). De plus, d'autres travaux (Gjerde, Block et Block, 1987) démontrent que l'accord parental utilisé en relations avec les stratégies d'enseignement du parent observées avec des enfants de cinq ans, font ressortir que l'accord parental est très peu associé aux comportements du père en interaction avec sa fille mais que ce même accord parental semble associé à un grand nombre d'items pour décrire l'interaction du père avec son fils. De façon générale, les travaux de Gjerde (1988) et de Gjerde et al. (1987) mettent en lumière le fait que la dyade d'interaction père-fille est caractérisée par un bas niveau d'interaction et une distance

émotionnelle alors que les dyades mère-fils et père-fils jouissent davantage de conséquences positives dans leurs interactions.

### Hypothèses

Le relevé de la documentation démontrent des résultats consistants en ce qui à trait aux réactions des mères face aux émotions négatives de l'enfant ; ce portrait n'est cependant pas aussi clair en ce qui à trait aux réactions des pères.

Prenant aussi en considération les conclusions des études sur les désaccords conjugaux de même que les travaux effectués sur la concordance des attitudes éducatives, il est possible d'émettre comme hypothèse que les garçons sont davantage affectés par ce qui se passe dans leur milieu familial que ne le sont les filles. Que ce soit grâce aux conclusions des études sur les conflits conjugaux affirmant que les garçons sont davantage enclin à développer des troubles de comportements lorsqu'il y a mésententes conjugales et ce, surtout lorsque les mésententes touchent l'éducation de l'enfant. Que ce soit parce qu'à travers les études sur la concordance des attitudes éducatives, les conclusions tendent à identifier les garçons comme plus enclins à avoir des conséquences positives telle une plus grande habileté à moduler leurs impulsions en fonction

des demandes de l'environnement, un meilleur fonctionnement intellectuel, davantage d'interactions positives avec la mère et le père et ce, lorsque les deux parents adoptent des attitudes semblables.

L'hypothèse de cette recherche stipule que la similarité entre les attitudes des parents quant aux émotions négatives de l'enfant, mesurées par le questionnaire CCNE S (Fabes, Eisenberg et Bernzweig, 1990), saura davantage expliquer la variance de la compétence sociale de l'enfant dans son groupe de pairs, que la mesure des attitudes pour chacun des parents, et ce plus fortement pour les garçons que pour les filles. Plus précisément, nous croyons que les garçons vont être davantage compétents lorsque la similarité entre les attitudes parentales face aux émotions négatives de l'enfant augmente. Quant à elles, les filles vont être peu influencées par ce qui se passe dans la famille et par conséquent, être aussi compétentes peu importe le niveau de similarité entre les parents sur les attitudes face aux émotions négatives de l'enfant.



## Chapitre II

### Méthode

## Participants

L'échantillon de cette étude comporte 70 familles biparentales ( 59 familles intactes, 11 familles reconstituées) de la région de Trois-Rivières. Toutes ces familles ont un enfant âgé entre 3 et 6 ans, fréquentant une garderie, une pré-maternelle ou une maternelle de la région et proviennent de milieux socio-économiques variés (11.43% ont un revenu entre 10 000\$ et 20 000\$, 17.14% entre 20 000\$ et 30 000\$, 10% entre 30 000\$ et 40 000\$, 20% entre 40 000\$ et 50 000\$ et 41.42% ont un revenu supérieur à 50 000\$).

La distribution de l'échantillon se présente comme suit : 35 filles et 35 garçons. L'âge varie entre 38 et 74 mois avec une moyenne de 58.31 mois (é.t. : 10.22 mois). L'âge des filles varie entre 40 et 72 mois avec une moyenne de 60.49 mois (é.t. : 9.61 mois). L'âge des garçons se situe entre 38 et 74 mois avec une moyenne de 56.14 mois (é.t. : 10.49 mois).

Ces familles ont été recrutées sur une base volontaire et font aussi l'objet d'une étude longitudinale sur le développement de l'enfant.

## Instrument de Mesure

Le but de cette étude est de mettre en relation les réponses de chacun des parents quant à leurs attitudes parentales face aux émotions négatives de leur enfant et le comportement social des enfants d'âge préscolaire. Pour ce faire, nous avons eu recours à deux questionnaires.

### Mesure de la Compétence Sociale

Le comportement social de l'enfant est évalué, par l'éducatrice du milieu de garde, grâce au profil socio-affectif (PSA). Cet instrument de mesure est mis au point pour aider à cerner les difficultés et les compétences socio-affectives des enfants (LaFrenière, Dubeau, Janosz & Capuano, 1990). Ce questionnaire considère les patrons caractéristiques des expressions affectives, des compétences et des problèmes sociaux de l'enfant en interaction avec ses pairs et ses éducatrices.

Le PSA comprend 80 énoncés décrivant des comportements que l'enfant est susceptible d'émettre dans son groupe de pairs. Ces 80 énoncés sont divisés en huit échelles allant d'un pôle positif à un pôle négatif. À partir des résultats obtenus pour chacune de ces échelles, il est possible d'obtenir quatre indices de

l'adaptation sociale de l'enfant. Si le chercheur calcule la moyenne des trois échelles suivantes : joyeux-déprimé ( $\alpha = .87$ ), confiant-anxieux ( $\alpha = .84$ ) et tolérant-irritable ( $\alpha = .89$ ), il obtient une mesure qui caractérisent l'expression de l'affectivité. De même, s'il calcule la moyenne des échelles intégré-isolé ( $\alpha = .91$ ), contrôlé-agressif ( $\alpha = .89$ ) et prosocial-égoïste ( $\alpha = .84$ ), il obtient une cote caractérisant davantage l'enfant en interaction avec ses pairs et en faisant la moyenne des deux dernières échelles soit coopératif-résistant ( $\alpha = .85$ ) et autonome-dépendant ( $\alpha = .79$ ), il obtient une cote caractérisant l'enfant en interaction avec les adultes. Finalement, en prenant le score global composé de la moyenne de tous les items, il est possible d'obtenir un score global de l'adaptation sociale de l'enfant à son groupe de pairs.

### Mesure des Attitudes Parentales

L'évaluation de l'attitude des parents face aux émotions négatives de l'enfant est déterminée grâce à la version française du questionnaire "Coping with children's negative emotions" (CCNES) de Fabes, Eisenberg et Bernzweig (1990) traduit et validé (1997) par Sylvain Coutu (UQAH). L'équivalence des versions anglaise et française de CCNES a été établie à partir de la méthode de type comité (Vallerand, 1989). De même, les mesures de consistance interne (alpha de Cronbach), d'homogénéité (Spearman-Brown *split-half*) et de stabilité

temporelle (corrélation test-retest) indiquent que les qualités métrologiques du CCNES-vf sont adéquates et comparables à celles de l'instrument original (Coutu, Provost, Royer & Harton, 1997).

Cet instrument de mesure comporte 12 courtes descriptions de situations réelles que le parent peut rencontrer avec son enfant et qui sont susceptibles de générer chez l'enfant des émotions de détresse, de peur ou de colère. Chaque situation propose six différentes réactions que le parent peut adopter, correspondant à six échelles de cotations. Pour chaque situation, le parent doit évaluer, grâce à une échelle Lickert en 7 points, dans quelle mesure ses réactions s'apparentent à chacune des six réactions proposées.

Le CCNES contient six échelles de cotation qui correspondent aux six différents types de réaction auxquels le parent doit répondre (1) réagir en manifestant de la détresse face à l'émotion de l'enfant,  $\alpha = .55$  pour les mères et  $\alpha = .67$  pour les pères<sup>1</sup>, (2) punir l'enfant qui exprime de l'émotion,  $\alpha = .75$  et  $.74$ , (3) encourager l'expression des émotions de l'enfant,  $\alpha = .82$  et  $.79$ , (4) réconforter ou consoler l'enfant qui exprime l'émotion,  $\alpha = .84$  et  $.82$ , (5) tenter d'aider l'enfant à résoudre le problème ou la situation ayant causé l'émotion,  $\alpha$

---

<sup>1</sup> Tous les  $\alpha$  sont ceux obtenus dans cette étude.

= de .76 et .73 et (6) tenter de minimiser l'expression de l'émotion de l'enfant,  $\alpha$  = .75 et .72. Pour chacune de ces réactions, il est possible d'en extraire un score en faisant la moyenne des douze situations. De plus, cet instrument de mesure permet d'obtenir un score global d'attitudes positives et un score global d'attitudes négatives. Ainsi, en regroupant, les échelles « encourager l'expression des émotions », « réconforter ou consoler l'enfant » et « tenter de résoudre le problème » nous obtenons une cote d'attitude positive ( $\alpha$  = .90 et .90). De même en regroupant les trois autres échelles « détresse du parent », « punir l'enfant » et « minimiser l'expression de l'émotion », nous obtenons une cote d'attitudes négatives ( $\alpha$  = .83 et .84).

### Déroulement

Les familles participant ont été recrutées dans les garderies, pré-maternelles et maternelles de la région. Dans un premier temps, nous avons obtenu l'accord des responsables des garderies et des maternelles ainsi que des éducatrices pour qu'elles acceptent et appuient notre projet auprès des parents. Par la suite, des assistantes de recherche ont rencontré les parents à la sortie des garderies pour leur expliquer brièvement la recherche et pour solliciter leur participation volontaire. Les parents des enfants de la maternelle et de la pré-

maternelle ont été contactés grâce à une réunion de parents en début d'année. Un des responsables du projet présentait la recherche et sollicitait la participation volontaire des parents<sup>2</sup>.

Dans le cadre du projet longitudinal, chaque familles a été rencontrée, individuellement à son domicile, à trois reprises. Lors de ces rencontres avec une assistante de recherche, les parents devaient répondre à une série de questionnaires sur leur vie familiale et sur différents aspects du développement de leur enfant (informations générales, événements de vie, stress parental, soutien social du parent, estime de soi du parent, vie conjugale, perception du travail, attitudes éducatives, pratiques éducatives, demandes de maturité faites à l'enfant, tempérament de l'enfant). Les assistantes de recherches demeuraient présentes tout au long de la passation des questionnaires pour aider les parents à répondre aux questions. C'est au cours de la deuxième rencontre que les mères et les pères ont répondu à la version française du questionnaire du CCNES. Trois prix, un de 500\$ et deux de 100\$ ont été tirés au hasard entre les familles participant au projet.

---

<sup>2</sup> Les deux responsables du projet longitudinal dans lequel s'inscrit la présente recherche son Marc A. Provost et Nicole Royer. Sylvain Coutu de l'UQAH fait aussi partie de l'équipe de chercheurs.

Quant au questionnaire du Profil socio-affectif (PSA), il a été administré aux éducatrices des lieux éducatifs fréquentés par chacun des enfants de l'échantillon. Tout d'abord, les assistantes de recherche ont rencontré les éducatrices de chacun des enfants pour expliquer le questionnaire et la façon d'y répondre. Les éducatrices devaient prendre le temps nécessaire pour se familiariser avec l'instrument de mesure avant de le remplir pour chacun des enfants fréquentant leur groupe. Les éducatrices recevaient dix dollars pour chaque PSA auquel elles devaient répondre. Finalement, pour donner suite à ce questionnaire, les assistantes de recherches ont également rencontré les éducatrices des enfants participant au projet pour leur remettre un profil socio-affectif correspondant à chacun des enfants.



## **Chapitre III**

### **Analyse des résultats**

Le présent chapitre se divise en deux parties. La première section concerne l'analyse des données alors que la seconde présente les résultats des analyses.

## Analyse des Données

### Compétence Sociale de l'Enfant ; PSA

Le chapitre sur la méthode précise que le PSA est un questionnaire qui contient huit échelles allant d'un pôle positif à un pôle négatif, dont le chercheur peut obtenir de l'information sur quatre indices de l'adaptation de l'enfant dans son groupe de pairs.

Le tableau 1 présente les différentes moyennes et écart types pour les filles et pour les garçons en fonction de chacune des variables calculées par le PSA. Ce tableau indique que les filles ont des cotes légèrement plus élevées sur trois des sous-échelles, soit expression de l'affectivité, relation avec les pairs et

Tableau 1

Moyennes et écart-types des filles et des garçons  
à chacune des sous-échelles de la compétence sociale

| Sous-échelles               | Filles |       | Garçons |       |
|-----------------------------|--------|-------|---------|-------|
|                             | M      | ÉT    | M       | ÉT    |
| Expression de l'affectivité | 24.30  | 16.61 | 24.14   | 11.40 |
| Relation avec les pairs     | 23.80  | 14.55 | 20.48   | 12.40 |
| Relation avec l'adulte      | 26.42  | 17.29 | 24.79   | 11.90 |
| Adaptation en générale      | 24.65  | 15.52 | 22.93   | 11.24 |

adaptation générale. Les garçons, quant à eux, ont une cote à peine plus élevée sur la sous-échelle mesurant la relation avec l'adulte. Toutefois, aucune différence significative n'a été trouvée entre les scores des garçons et les scores des filles sur chacune des sous échelles.

### Attitudes Parentales ; CCNES

Le CCNES est composé de douze mises en situation dans lesquelles six sous questions sont posées aux parents pour chacune des mises en situation qui sont susceptibles de générer chez l'enfant des émotions de détresse, de peur ou de colère. Le CCNES donne deux types d'information. Le premier type d'information est la moyenne des cotes à chacune des sous-questions auxquelles le parent répond. De même nous obtenons de l'information sur six échelles, trois sur des façons positives qu'a le parent de réagir aux émotions négatives de son enfant (encourager l'expression des émotions de l'enfant, reconforter ou consoler l'enfant qui exprime l'émotion et tenter d'aider l'enfant à résoudre le problème ou la situation ayant causé l'émotion) et trois sur des réactions négatives que le parent peut adopter (réagir en manifestant de la détresse face à l'émotion de l'enfant, punir l'enfant qui exprime de l'émotion et finalement, tenter de minimiser l'expression de l'émotion de l'enfant).

Le second type d'information est, pour chacun des parents, une cote globale d'attitudes positives et une cote globale d'attitudes négatives. Ainsi, en regroupant ensemble les trois échelles positives et les trois échelles négatives, nous obtenons une cote reflétant la dimension positive et la dimension négative du parent face à l'expression d'émotions négatives de son enfant.

Nous avons administré le CCNES à chaque parent. Toutefois, étant donné que la question de recherche s'intéresse surtout à la similarité entre les parents, nous avons créé une échelle mesurant cette similarité dans la dyade mère-père. Nous avons donc calculé la différence absolue entre les réponses de la mère et les réponses du père pour chacune des six sous échelles et pour chacune des deux échelles globales. Ainsi, nous considérons que plus la différence absolue entre les réponses de la mère et les réponses du père est petite, plus le niveau de similarité dans le couple est élevé.

Le tableau 2 présente les différentes moyennes et écart types pour les filles et pour les garçons en fonction des échelles du CCNES d'attitudes positives et d'attitudes négatives, de même que pour les échelles de différences parentales calculées à partir de la différence absolue. Ce tableau indique que pour la dimension positive, les attitudes de la mère sont légèrement plus positives que les attitudes du père et ce, autant pour les filles que pour les garçons. Par contre, pour la dimension négatives, on observe le contraire : les attitudes du père, pour les filles et pour les garçons, sont beaucoup plus élevées que les attitudes de la mère. De plus, ce tableau indique des résultats plus élevés à la dimension positive qu'à la dimension négative et ce autant pour les filles que pour les garçons.

Tableau 2  
Moyennes et écart-types des filles et des garçons  
à chacune des sous-échelles du CCNES

| Sous-échelles             | Filles |       | Garçons |       |
|---------------------------|--------|-------|---------|-------|
|                           | M      | ÉT    | M       | ÉT    |
| <u>Dimension positive</u> |        |       |         |       |
| Différence parentale      | 23.67  | 18.72 | 24.75   | 17.50 |
| Attitudes de la mère      | 189.26 | 20.02 | 187.57  | 27.06 |
| Attitudes du père         | 179.18 | 24.77 | 180.12  | 22.64 |
| <u>Dimension négative</u> |        |       |         |       |
| Différence parentale      | 72.87  | 18.00 | 75.01   | 21.96 |
| Attitudes de la mère      | 31.09  | 8.78  | 31.22   | 7.05  |
| Attitudes du père         | 103.93 | 17.53 | 106.24  | 21.21 |

### Présentation des Résultats

Avant de s'attarder directement à l'hypothèse de recherche telle que présentée au chapitre premier, nous avons procédé à quelques vérifications

sur la nature différente de chacune de nos variables du CCNES. Pour ce faire nous avons simplement fait la corrélation entre les attitudes positives de la mère, les attitudes positives du père et la différence absolue des attitudes positives des parents. Les mêmes analyses corrélationnelles ont également été faite pour les trois variables concernant la dimension négative.

Le tableau 3 présente les résultats des analyses corrélationnelles des variables du CCNES. Ce dernier révèle que pour les variables concernant la dimension positive, chacune des variables est bien différente des deux autres. Ce qui signifie que les attitudes positives de la mère, les attitudes positives du père et la différence des attitudes positives des parents sont belles et bien des variables distinctes et ce, malgré le fait qu'il existe une faible corrélation entre les attitudes positives de la mère et les attitudes positives du pères ( $r(69) = .24$ ,  $p < .05$ ) ainsi qu'entre les attitudes positives du père et la différence des attitudes positives des parents ( $r(69) = -.34$ ,  $p < .01$ ). En ce qui concerne la dimension négative, les résultats démontrent que les attitudes négatives de la mère sont différentes des deux autres, malgré la faible corrélation avec la différence des attitudes négatives des parents ( $r(69) = -.27$ ,  $p < .01$ ). Toutefois, les résultats démontrent également que les attitudes du père et la différence des attitudes négatives des parents ne sont pas significativement différentes l'une l'autre. Cette corrélation ( $r(69) = .92$ ,  $p < .001$ ) entre ces deux variables porte à

Tableau 3  
Intercorrélations entre les variables du CCNES (N = 69)

| Variables  | 2.   | 3.     | 4.   | 5.   | 6.     |
|--|------|--------|------|------|--------|
| 1. Attitudes positives de la mère                    | .24* | .04    | -.06 | .04  | .06    |
| 2. Attitudes positives du père                       |      | -.34** | -.08 | -.14 | .11    |
| 3. Différence parentale sur les dimensions positives |      |        | -.02 | -.05 | -.04   |
| 4. Attitudes négatives de la mère                    |      |        |      | .13  | -.27*  |
| 5. Attitudes négatives du père                       |      |        |      |      | .92*** |
| 6. Différence parentale sur les dimensions négatives |      |        |      |      |        |

\* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001.

croire que la différence des attitudes parentales quant à la dimension négative est attribuable à la variabilité des attitudes négatives du père.

Notre hypothèse principale stipule que la différence entre les attitudes de la mère et les attitudes du père est un meilleur outil pour prédire la compétence sociale des enfants et ce spécifiquement chez les garçons. Les analyses statistiques désignées pour vérifier la véracité de l'hypothèse sont les



régressions multiples. Chacune des analyses a été effectuée pour le groupe des filles et pour le groupe des garçons sur chacune des quatre échelles du PSA en analysant en premier lieu l'effet de la dimension positive et par la suite, l'effet de la dimension négative.

Le tableau 4 présente les résultats des analyses de régressions multiples pour les filles sur la variable de l'expression de l'affectivité en ce qui a trait à la dimension positive et par la suite, à la dimension négative. Les résultats démontrent que, pour les filles, seulement, le modèle où l'on traite de la dimension négative donnent des résultats significatifs. Les résultats démontrent que le modèle explique 20% ( $F(2,32)=4.07, p=.03$ ) de la variance totale de l'expression affective des jeunes filles et cette expression est expliquée en particulier par l'apport inverse de la différence des attitudes négatives des parents ( $t(2)=-2.83, p=.008$ ).

Le tableau 5 présente les résultats des analyses de régressions multiples pour les garçons sur la variable de l'expression de l'affectivité en ce qui a trait à la dimension positive et par la suite, à la dimension négative. Les résultats démontrent que pour les garçons, seulement, le modèle où l'on traite de la dimension positive donnent des résultats significatifs. Les résultats démontrent

Tableau 4  
Régression multiple des variables indépendantes du CCNES-vf  
sur l'expression de l'affectivité des filles

| Variables                 | variance expliquée | $\beta$ | $t$   | $p$  |
|---------------------------|--------------------|---------|-------|------|
| <u>Dimension positive</u> |                    |         |       |      |
| Différence parentale      | .10                | .20     | 1.04  | n.s. |
| Attitudes de la mère      |                    | -.33    | -1.77 | n.s. |
| Attitudes du père         |                    | .21     | 1.11  | n.s. |
| <u>Dimension négative</u> |                    |         |       |      |
| Différence parentale      | .20                | -.47    | -2.83 | .008 |
| Attitudes de la mère      |                    | -.08    | -.48  | n.s. |
| Attitudes du père         |                    |         |       |      |

que le modèle explique 26% ( $F(3,30)=3.44, p=.03$ ) de la variance totale de l'expression affective des jeunes garçons et cette expression est expliquée en particulier par l'apport inverse de la différence des attitudes positives des parents ( $t(3)=-2.65, p=.01$ ).

Tableau 5  
Régression multiple des variables indépendantes du CCNES  
sur l'expression de l'affectivité des garçons

| Variables                 | variance expliquée | $\beta$ | $t$   | $p$  |
|---------------------------|--------------------|---------|-------|------|
| <u>Dimension positive</u> |                    |         |       |      |
| Différence parentale      | .26                | -.45    | -2.65 | .01  |
| Attitudes de la mère      |                    | -.22    | -1.32 | n.s. |
| Attitudes du père         |                    | .12     | .72   | n.s. |
| <u>Dimension négative</u> |                    |         |       |      |
| Différence parentale      | .04                | .20     | 1.10  | n.s. |
| Attitudes de la mère      |                    | .12     | .64   | n.s. |
| Attitudes du père         |                    |         |       |      |

Le tableau 6 présente les résultats des analyses de régressions multiples pour les filles sur la variable relation avec les pairs en ce qui a trait à la dimension positive et par la suite, à la dimension négative. Les résultats démontrent que pour les filles, seulement, le modèle où l'on traite de la dimension négative donnent des résultats intéressants. Les résultats

Tableau 6  
Régression multiple des variables indépendantes du CCNES  
sur la relation avec les pairs des filles

| Variables                 | variance expliquée | $\beta$ | $t$   | $p$  |
|---------------------------|--------------------|---------|-------|------|
| <u>Dimension positive</u> |                    |         |       |      |
| Différence parentale      | .07                | .24     | 1.22  | n.s. |
| Attitudes de la mère      |                    | -.24    | -1.27 | n.s. |
| Attitudes du père         |                    | .16     | .81   | n.s. |
| <u>Dimension négative</u> |                    |         |       |      |
| Différence parentale      | .17                | -.42    | -2.51 | .02  |
| Attitudes de la mère      |                    | -.09    | -.51  | n.s. |
| Attitudes du père         |                    |         |       |      |

démontrent que le modèle explique 17% ( $F(2,32)=3.18$ ,  $p=.05$ ) de la variance totale des relations avec les pairs des jeunes filles et cette relation est expliquée en particulier par l'apport inverse de la différence des attitudes négatives des parents ( $t(2)=-2.51$ ,  $p=.02$ ).

Le tableau 7 présente les résultats des analyses de régressions multiples pour les garçons sur la variable de la relation avec les pairs en ce qui a trait à la dimension positive et par la suite, à la dimension négative. Les résultats démontrent que pour les garçons, aucun des deux modèles ne donnent des résultats significatifs.

Le tableau 8 présente les résultats des analyses de régressions multiples pour les filles sur la variable de la relation avec l'adulte en ce qui a trait à la dimension positive et par la suite, à la dimension négative. Les résultats démontrent que pour les filles, les deux modèles donnent des résultats significatifs. Le modèle sur la dimension positive explique 15% ( $F(3.31)=1.80$ , n.s.) de la variance totale de la relation avec l'adulte pour les jeunes filles et cette relation est expliquée en particulier par l'apport inverse des attitudes positives la mère ( $t(3)=-2.20$ ,  $p=.04$ ). Pour sa part, le modèle sur la dimension négative explique 22% ( $F(2.32)=4.55$ ,  $p=.02$ ) de la variance totale de la relation avec l'adulte et cette relation est expliquée en particulier par l'apport inverse de la différence des attitudes parentales ( $t(2)=-3.01$ ,  $p=.005$ ).

Tableau 7

Régression multiple des variables indépendantes du CCNES  
sur la relation avec les pairs des garçons

| Variables                 | variance expliquée | $\beta$ | $t$   | $p$  |
|---------------------------|--------------------|---------|-------|------|
| <u>Dimension positive</u> |                    |         |       |      |
| Différence parentale      | .12                | -.29    | -1.61 | n.s. |
| Attitudes de la mère      |                    | -.17    | -.95  | n.s. |
| Attitudes du père         |                    | .10     | .53   | n.s. |
| <u>Dimension négative</u> |                    |         |       |      |
| Différence parentale      | .04                | .20     | 1.08  | n.s. |
| Attitudes de la mère      |                    | .07     | .36   | n.s. |
| Attitudes du père         |                    |         |       |      |

Le tableau 9 présente les résultats des analyses de régressions multiples pour les garçons sur la variable de la relation avec l'adulte en ce qui a trait à la dimension positive et par la suite, à la dimension négative. Les résultats démontrent que pour les garçons, seulement, le modèle où l'on traite de la dimension positive donnent des résultats significatifs. Les résultats démontrent

Tableau 8  
Régression multiple des variables indépendantes du CCNES  
sur la relation avec l'adulte des filles

| Variables                 | variance expliquée | $\beta$ | $t$   | $p$  |
|---------------------------|--------------------|---------|-------|------|
| <u>Dimension positive</u> |                    |         |       |      |
| Différence parentale      | .15                | .14     | .76   | n.s. |
| Attitudes de la mère      |                    | -.40    | -2.20 | .04  |
| Attitudes du père         |                    | .25     | 1.34  | n.s. |
| <u>Dimension négative</u> |                    |         |       |      |
| Différence parentale      | .22                | -.49    | -3.01 | .005 |
| Attitudes de la mère      |                    | -.12    | -.72  | n.s. |
| Attitudes du père         |                    |         |       |      |

que le modèle explique 16% ( $F(3,30)=1.95$ , n.s.) de la variance totale de la relation avec l'adulte et cette relation est expliquée en particulier par l'apport inverse de la différence des attitudes positives des parents ( $t(3)=-2.09$ ,  $p=.05$ ).

Le tableau 10 présente les résultats des analyses de régressions multiples pour les filles sur la variable de l'adaptation générale en ce qui a trait à la

Tableau 9  
Régression multiple des variables indépendantes du CCNES  
sur la relation avec l'adulte des garçons

| Variables                 | variance expliquée | $\beta$ | $t$   | $p$  |
|---------------------------|--------------------|---------|-------|------|
| <u>Dimension positive</u> |                    |         |       |      |
| Différence parentale      | .16                | -.37    | -2.09 | .05  |
| Attitudes de la mère      |                    | -.22    | -1.24 | n.s. |
| Attitudes du père         |                    | .00     | .03   | n.s. |
| <u>Dimension négative</u> |                    |         |       |      |
| Différence parentale      | .07                | .27     | 1.48  | n.s. |
| Attitudes de la mère      |                    | .03     | .18   | n.s. |
| Attitudes du père         |                    |         |       |      |

dimension positive et par la suite, à la dimension négative. Les résultats démontrent que pour les filles, seulement, le modèle où l'on traite de la dimension négative donnent des résultats significatifs. Les résultats démontrent que le modèle explique 11% ( $F(2.32)=2.03$ , n.s.) de la variance de l'adaptation générale des jeunes filles et cette relation est expliquée en



Tableau 10  
Régression multiple des variables indépendantes du CCNES  
sur l'adaptation en générale des filles

| Variables                 | variance expliquée | $\beta$ | $t$   | $p$  |
|---------------------------|--------------------|---------|-------|------|
| <u>Dimension positive</u> |                    |         |       |      |
| Différence parentale      | .05                | .23     | 1.13  | n.s. |
| Attitudes de la mère      |                    | -.20    | -1.03 | n.s. |
| Attitudes du père         |                    | .11     | .56   | n.s. |
| <u>Dimension négative</u> |                    |         |       |      |
| Différence parentale      | .11                | -.35    | -2.07 | .05  |
| Attitudes de la mère      |                    | -.10    | -.58  | n.s. |
| Attitudes du père         |                    |         |       |      |

particulier par l'apport inverse de la différence des attitudes négatives des parents ( $t(2)=-2.07, p=.05$ ).

Le tableau 11 présente les résultats des analyses de régressions multiples pour les garçons sur la variable de l'adaptation générale en ce qui a trait à la dimension positive et par la suite, à la dimension négative. Les résultats démontrent que pour les garçons, seulement, le modèle où l'on traite de la

Tableau 11  
Régression multiple des variables indépendantes du CCNES  
sur l'adaptation en générale des garçons

| Variables                 | variance expliquée | $\beta$ | $t$   | $p$  |
|---------------------------|--------------------|---------|-------|------|
| <u>Dimension positive</u> |                    |         |       |      |
| Différence parentale      | .23                | -.40    | -2.33 | .03  |
| Attitudes de la mère      |                    | -.25    | -1.48 | n.s. |
| Attitudes du père         |                    | .16     | .88   | n.s. |
| <u>Dimension négative</u> |                    |         |       |      |
| Différence parentale      | .02                | .13     | .68   | n.s. |
| Attitudes de la mère      |                    | .00     | -.00  | n.s. |
| Attitudes du père         |                    |         |       |      |

dimension positive donnent des résultats significatifs. Les résultats démontrent que le modèle explique 23% ( $F(3,30)=3.07$ ,  $p=.04$ ) de la variance totale de l'adaptation générale des jeunes garçons et cette relation est expliquée en particulier par l'apport inverse de la différence des attitudes positives des parents ( $t(3)=-2.33$ ,  $p=.03$ ).

## **Chapitre IV**

### **Discussion**

La présente étude avait pour objectif de vérifier si la variation de la similarité des attitudes parentales est en lien avec la variation de la compétence sociale des enfants dans leur groupe de pairs. Notre hypothèse stipule que, pour les garçons, plus on observe de la similarité dans les attitudes parentales à l'égard de manifestations d'émotions négatives chez l'enfant, plus ceux-ci démontrent de meilleurs comportements sociaux. Quant aux jeunes filles, notre hypothèse stipule que la variabilité de la similarité des attitudes parentales à l'égard de manifestations d'émotions négatives chez l'enfant a peu d'influence sur le comportement social de celles-ci.

Dans le chapitre précédent sur l'analyse des résultats, les attitudes des parents étaient analysées et présentées sous l'angle de la différence absolue entre les réponses de la mère et les réponses du père. Toutefois, pour simplifier l'interprétation et la compréhension des résultats, la discussion utilisera la similarité dans les attitudes parentales plutôt que les différences parentales.

## Discussion de Résultats

### Lien entre la Similarité des Attitudes Parentales et les Comportements Sociaux des Garçons

Les tableaux 5, 9 et 11 permettent de constater que, pour les garçons, la similarité dans les attitudes positives des parents à l'égard de manifestations d'émotions négatives est liée à l'observation de comportements sociaux favorables. Ainsi, les garçons dont les parents adoptent des attitudes similaires positives telles qu'encourager l'expression des émotions, réconforter et aider l'enfant à résoudre le problème, vont être évalués par leur éducatrice comme ayant de la facilité à exprimer leur affectivité, des relations positives avec l'adulte et une meilleure adaptation générale. Ces résultats vont dans le même sens que les études qui ont mis en évidence le comportement des mères face aux émotions négatives de leur enfant. En effet, elles ont conclu que les mères qui mettent l'accent sur l'émotion vécue ou le problème à résoudre, et qui encouragent l'expression des émotions, ont des enfants dont les éducatrices rapportent des comportements sociaux positifs et une adaptation adéquates (Eisenberg, Fabes, Carlo & Karbon, 1992 ; Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996)

De plus, les résultats de la présente étude peuvent être associées avec ceux des études précédentes sur les mésententes conjugales. Ces travaux ont observé que les conflits entre les parents produisent chez les garçons des conséquences négatives qui se traduisent par des troubles de comportements externalisés (Cumming & Davies, 1994). Or, comme nous pouvons supposer que plus la similarité dans les attitudes parentales augmentent, moins il est susceptible de retrouver des conflits dans le couple, du moins en ce qui concerne les attitudes éducatives, nous pouvons voir la similarité entre les parents comme l'inverse des conflits conjugaux. De plus, l'étude de Jouriles et al. (1991) rapporte que ce ne sont pas n'importe quel conflits entre les parents qui affectent le développement des enfants mais bien ceux qui concernent l'éducation des enfants. Ainsi, nos résultats quant au lien entre les comportements favorables chez les garçons dans leur groupe de pairs lorsque la similarité des attitudes parentales augmentent va dans le sens des conclusions avancées par les travaux sur les mésententes conjugales.

De même, les résultats obtenus pour l'échantillon des garçons sont également en relation avec les études sur la concordance des attitudes parentales. Les conclusions de ces études identifient la concordance des attitudes à propos de l'éducation comme ayant des bénéfices sur les comportements des garçons quant au contrôle de l'impulsivité, des délais et des

demandes de l'environnement, de même que sur leur fonctionnement intellectuel (Block, Block & Morisson, 1981 ; Vaughn, Block & Block, 1988). Bien que les mesures de la concordance parentale et de la similarité soit différentes, nous pouvons tout de même établir une certaine relation entre ces deux concepts. Ainsi, on peut conclure que la similarité des attitudes parentales est liée positivement au développement des garçons tant au plan de leur développement social, personnel et cognitif, ce qui confirme notre hypothèse de recherche.

#### Lien entre les Attitudes du Père et les Comportement Sociaux des Filles

Dans l'interprétation des résultats pour les jeunes filles, il faut rester vigilant étant donné la corrélation significative obtenue entre la différence des attitudes parentales et les attitudes du père. Ce lien entre les deux variables attribue la variabilité de la compétence des filles non pas à la similarité des attitudes parentales négatives comme établi dans les tableaux 4, 6, 8, et 10 de la section précédente mais bien aux attitudes négatives du père. Vus sous cet angle, nos résultats démontrent que les filles sont plus sensibles à la dimension négative des attitudes du père comme par exemple l'expression de la détresse chez le parent, punir l'enfant et minimiser l'expression de l'émotion. De même, les résultats démontrent que lorsque les attitudes négatives du père diminuent,

les filles démontrent plus de compétences au niveau de l'expression de l'affectivité, des relations avec les pairs et avec les adultes de même que dans leur adaptation en générale.

Ces résultats vont, en quelque sorte, dans le sens de l'hypothèse qui stipule que, chez les filles, la variation de la compétence n'est pas attribuable à la variation de la similarité des attitudes parentales. D'ailleurs, les travaux sur les conflits conjugaux ont établi que la qualité des interactions parentales a plus d'implication pour le fonctionnement psychologique des garçons que des filles (Hetherington, Cox & Cox, 1979 ; Porter & O'Leary, 1980). Toutefois, les résultats obtenus quant au lien entre les attitudes du père et les comportements sociaux des petites filles demeurent surprenants. En fait, aucune explication en lien avec les théories du développement semblent appuyer les résultats obtenus, bien au contraire, les théories vont plutôt dans le sens inverse. Par exemple, certaines études semblent établir que le père est moins important pour les filles que pour les garçons dans la petite enfance (Hetherington, 1972, 1979 ; Lamb, 1976). Ces travaux démontrent qu'il existe un lien émotionnel beaucoup plus fort entre le père et son fils qu'entre le père et sa fille. Cette diminution de l'importance du lien paternel aurait pour conséquence chez les jeunes filles de diminuer les effets nuisibles des désaccords entre les parents. Dans le même sens, les travaux de Gjerde (1988), identifient que l'interaction du père avec sa



filles n'est pas apparente à des âges où l'on voit les effets bénéfiques de l'interaction du père avec son fils. De même, leurs résultats suggèrent que l'accord parental est peu associé aux comportements du père avec sa fille mais à l'inverse est fortement associé à l'interaction du père avec son fils. Selon ces résultats, on serait en mesure de s'attendre à ce que les filles ne varient pas en fonction des attitudes paternelles, ce qui est contraire à ce qui est établi dans la présente étude.

Avec de tels résultats, on peut s'interroger sur le fait que les petites filles qui sont identifiées comme plus compétentes socialement par leur éducatrice ont des comportements sociaux plus semblables à ceux qu'on s'attend à observer chez un petit garçon, ce qui favoriserait peut-être chez le père davantage d'interaction avec celles-ci. On peut également se questionner quant au fait que c'est peut-être parce que le père a moins d'attitudes négatives envers sa fille que celle-ci a tendance à être plus compétente. Ces questionnements demeurent des interrogations et demanderaient dans le cadre d'une prochaine étude à être davantage explorés.

### Lien entre la Dimension Positive et Négative des Attitudes Parentales et les Comportements Sociaux des Enfants

Outre le fait que nos résultats établissent que les garçons varient en fonction de la similarité des attitudes parentales alors que les filles varient davantage en fonction des attitudes du père, il semble y avoir d'autres différences entre les garçons et les filles. En fait, les garçons réagissent à la dimension positive de notre variable alors que les filles réagissent davantage à la dimension négative.

L'étude de Crouter, McHale et Bartko (1993) aide à expliquer cette différence entre les garçons et les filles. Dans cette étude, des différences sont établies quant au niveau d'engagement de chacun des parents auprès de l'enfant et cela est mis en lien avec le niveau de fonctionnement de l'enfant. Leurs résultats soutiennent que les garçons qui démontrent le plus de conséquences positives sont ceux qui ont une mère ayant un haut niveau de chaleur affective ainsi qu'un niveau élevé d'engagement auprès de l'enfant. À l'inverse, les garçons qui ont une mère peu chaleureuse au plan affectif mais très engagée dans leur relation avec l'enfant sont ceux qui se retrouvent dans les conditions les plus défavorables. Ces résultats font ressortir que les garçons ont besoin de beaucoup de chaleur affective et de beaucoup d'engagement avec le

parent. Dans notre étude, la dimension des attitudes positives telles qu'encourager l'expression des émotions, réconforter et aider l'enfant à résoudre le problème, soutient ces conditions favorables au développement des garçons puisqu'elles demandent de la part du parent un haut niveau de chaleur affective et également, un niveau élevé d'engagement dans la relation.

De même, toujours selon cette même étude (Crouter, McHale et Bartko, 1993), les résultats des analyses démontrent que les filles qui ont le plus de conséquences positives au niveau du fonctionnement psychosocial sont celles dont la mère a un niveau de chaleur affective élevé et un bas niveau d'engagement auprès de l'enfant. À l'inverse, les conditions les plus défavorables sont celles où la mère a un bas niveau de chaleur affective et un bas niveau d'engagement dans la relation. Les filles semblent donc être plus encline à mieux fonctionner dans des contextes où elles sentent la chaleur affective mais où il n'y a pas trop d'engagement avec le parent. La dimension négative des attitudes parentales offre ces dispositions dans le sens où si les attitudes négatives du parent sont peu élevées (faible détresse du parent, faible réaction de punition et faible minimisation des émotions), la fille obtient un niveau de chaleur affective relativement élevé mais peu d'engagement comparé à ce qu'offrent les attitudes positives.

En ce qui a trait à l'engagement paternel, l'étude de Crouter, McHale et Bartko (1993) démontrent que seulement le niveau de chaleur affective est impliquée dans le fonctionnement psychosocial des enfants et ce, indépendamment du sexe de l'enfant. Les résultats de cette étude sont très intéressants puisqu'ils démontrent que les garçons d'âge préscolaire ont besoin d'une plus grande structure parentale alors que les filles bénéficient d'une plus grande autonomie et cela, aussi longtemps que le niveau d'engagement dans les différents contextes va refléter une relation chaleureuse et acceptante. Ces conditions semblent être reflétées dans le contexte de la présente étude dans le sens où les filles ont des conséquences positives lorsque les attitudes négatives du père diminuent. Les garçons, quant à eux, démontrent plus de compétences dans le contexte de la similarité des attitudes parentales mais sous la dimension positive.

### Conséquences et Retombées de la recherche

On ne doit toutefois pas négliger le fait que notre instrument de mesure des attitudes des parents face aux émotions négatives de leur enfant, est un questionnaire qui ne mesure peut-être pas équitablement les attitudes de la

mère et celles du père. Des études devraient, sans doute, être faites à savoir si les situations proposées sont des situations qui s'adressent autant au père qu'à la mère. De ce fait, peut-être que nos interlocuteurs n'étaient pas totalement comparables.

Cette étude voulait explorer la relation entre le développement de l'enfant au niveau de ces compétences sociales et la similarité des attitudes parentales. Il en ressort que peu importe la façon d'expliquer les résultats obtenus, un fait demeure, la façon dont les parents se positionnent entre eux face à leur garçon semble influencer celui-ci dans son développement social. De cette façon, on ouvre le champ à d'autres études puisqu'il semble réellement se passer quelque chose lorsque l'on regarde les ajustements d'une alliance parentale sur l'adaptation de l'enfant. Bien sûr, encore beaucoup d'éléments restent à déterminer dans ce nouveau domaine d'étude comme par exemple la façon de définir objectivement l'alliance parentale et de la mesurer empiriquement. Tout de même une chose est clairement établie pour le garçon : celui-ci est influencé non pas seulement par sa mère et son père séparément mais également par « l'agent parents » que forme ceux-ci.

Pour ce qui concerne le développement des petites filles, cette étude met en évidence un lien avec le père qui semble peu évident selon les recherches

précédentes. Cette étude peut être vue comme une interrogation face aux études réalisées précédemment dans ce domaine.

Enfin, nous terminons en soulignant l'importance d'évaluer dans des études subséquentes la satisfaction conjugale afin de vérifier si les résultats seraient similaires à ceux trouvés dans cette étude. Il pourrait également s'avérer intéressant de vérifier l'influence de la similarité ou de la dissimilarité des styles éducatifs entre les parents comme facteur déterminant des compétences sociales des enfants.

## **Conclusion**

Au cours des dernières décennies, les recherches sur la psychologie du développement ont mis en lumière l'importance des relations parentales sur le développement des compétences sociales. Que ce soit à travers les recherches sur l'attachement où la qualité de la relation avec la mère arrive à prédire la compétence sociale chez les enfants ou que ce soit à travers les études qui ont davantage regardé l'influence de l'interaction parentale, les résultats mettent en lumière que les enfants sont affectés par la manière dont les parents se positionnent face à eux.

Notre étude voulait s'inscrire dans une perspective d'observation de la relation entre l'ajustement des parents et l'adaptation de l'enfant. La connaissance empirique que nous avons sur ce domaine se résumait à très peu d'études. En fait, les quelques recherches qui ont porté sur la façon dont les parents se positionnent l'un l'autre face à leur enfant n'ont fait qu'établir les différentes composantes de cette relation (Belsky, Crnic & Gable, 1995 ; McBride & Rane, 1998 ; Russell & Russell, 1994). Aucune d'entre elles n'a vraiment regardé ces ajustements en relation avec l'adaptation des enfants. Seules les études sur les mésententes conjugales (Long, Forehand, Fauber & Brody, 1987 ;



Gottman & Katz, 1989) et sur la concordance des attitudes éducatives (Block, Block & Morisson, 1981 ; Vaughn, Block & Block, 1988) ont clairement observé l'effet de l'ajustement conjugal sur le développement des enfants.

Dans cette étude, notre hypothèse visait à établir que les garçons étaient davantage affectés par la variation de la similarité des attitudes parentales que par les attitudes de chacun des parents prises de manière séparée. Pour les filles, notre hypothèse de recherche visait simplement à établir qu'elles devaient être aussi compétentes peu importe la variabilité dans les attitudes similaires des parents. Pour ce faire, nous avons administré à chacun des parents le questionnaire CCNES développé par Fabes, Eisenberg et Bernzweig (1990). À partir des réponses de chacun des parents à ce questionnaire, il a été établi grâce au calcul de la différence absolue entre les réponses de la mère et les réponses du père, une mesure de la similarité des attitudes parentales.

Nos résultats, suite aux analyses de régressions, suggèrent qu'il existe un lien entre la similarité des attitudes positives des parents à l'égard de manifestations d'émotions négatives chez l'enfant et les comportements sociaux des garçons dans leur groupe de pairs. Ces résultats s'apparentent aux conclusions des travaux précédents sur les mésententes conjugales (Cumming & Davies, 1994) et sur la concordance des attitudes éducatives (Block, Block &

Morisson, 1981 ; Vaughn, Block & Block, 1988) dans le sens où ces travaux identifient les désaccords conjugaux comme produisant chez les garçons des conséquences négatives au plan du développement social alors que nos résultats identifient un lien positif entre l'augmentation de la similarité des attitudes parentales et l'augmentation de la compétence sociale des garçons.

Les résultats que l'on obtient pour les filles confirment, en quelque sorte, notre hypothèse de recherche dans le sens où aucun lien n'est démontré entre les attitudes similaires des parents et les comportements sociaux des filles. Toutefois, les résultats qui ressortent des analyses sont tout de même surprenants : les attitudes négatives du père sont en relation avec la compétence sociale des petites filles dans leur groupe de pair. Dans la documentation actuelle, aucune recherche ne soutient les résultats obtenus pour les filles ; au contraire, les théories semblent plutôt aller dans le sens inverse (Hetherington, 1972,1979 ; Lamb,1976). De ces résultats, devrait-on en conclure que le père a plus d'implication auprès de sa fille que les recherches ont bien voulu l'établir ?

Enfin, nos résultats démontrent également une différence quant à la dimension des attitudes parentales qui affecte les garçons et les filles. Les garçons réagissent à la dimension positive des attitudes parentales alors que les

filles réagissent davantage à la dimension négative. Cette différence entre les sexes quant à la dimension positive ou négative des attitudes semble s'organiser au niveau des différences entre les garçons et les filles face à leur besoin d'engagement de la part des parents auprès d'eux (Crouter, McHale & Bartko, 1993).

À ce stade, il faut encore considérer la nature différente des filles et des garçons, de même que les attitudes peut-être difficilement comparables de la mère et du père. Toutefois, le relevé de documentation scientifique présenté pour ce travail permettait de croire à l'existence d'un lien beaucoup plus évident entre la similarité des attitudes parentales et le comportement de l'enfant. Peut-être faut-il encore persévérer dans la façon d'établir la similarité entre les parents pour pouvoir observer ce lien ? Finalement, cette étude pose peut-être plus d'interrogations qu'elle n'apporte de réponses mais elle demeure tout de même le reflet d'un domaine d'étude encore peu exploré.

## **Références**

- Achenbach, T. M. (1992). Developmental psychopathology. In Bornstein, M. H., & Lamb, M. L. (Éds), Developmental psychology ; an advanced textbook (3<sup>e</sup> éd.), (pp. 629-675). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associales.
- Ainsworth, M. D. S. (1967). Infancy in Uganda : Infant care and the growth of love. Baltimore : Johns Hopkins University Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1973). The development of mother-infant attachment. In B. M. Calwell, & H. N. Riciutti (Éds), Review of child development research. Chicago : University of Chicago Press.
- Belsky, J., Crnic, K., & Gable, S. (1995). The determinants of coparenting in families with toddler boys : Spousal differences and daily hassles. Child development, 66, 629-642.
- Block, J. H., Block, J., & Morrison, A. (1981). Parental agreement-disagreement on child-rearing orientations and gender-related personality correlates in children. Child Development, 52, 965-974.
- Boivin, M. (1996). Le rôle des pairs dans le développement des problèmes intériorisés à l'enfance. Dans Tessier, R., Tarabulsy, G.M., & Provost, M. A. (Éds), Les relations sociales entre les enfants, (pp.45-78). Presse de l'université du Québec.
- Bolby, J. (1969). Attachment and loss : Attachment (vol.1). London : Hogarth.
- Cicchetti, D. (1984). The emergence of developmental psychopathology. Child Development, 55, 1-7.
- Cohen, L. J., & Campos, J. J. (1974). Father, mother and strangers as elicitors of attachment behavior in infancy. Developmental Psychology, 10, 146-154.

- Cohen, R. S., & Weissman, S. H. (1984). The parenting alliance. In R. S. Cohen, B. J. Cohler, & S. H. Weissman (Éds), Parenthood : A psychodynamic perspective, (pp. 33-49). New York : The Guildford Press.
- Crouter, A. C., McHale, S. M., & Bartko, W. T. (1993). Gender as an organizing feature in parent-child relationships. Journal of Social Issues 49(3), 161-174.
- Cumming, E. M., & Davies, P. (1994). Children and marital conflict: The impact of family dispute and resolution. New York : Guilford Press.
- Dumont, M., Provost, M.A., & Dubé, J. (1990). Les relations enfant-éducatrice : Propositions pour une comparaison contextuelle. In M. A. Provost (Éd.), Le développement social des enfants, (pp.13-55). Ottawa : Agence d'Arc inc.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1994). Mothers' reactions to children's negative emotions : Relations to children's temperament and anger behavior. Merrill-Palmer Quarterly, 40 (1), 138-156.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Carlo, G., & Karbon, M. (1992). Emotional responsivity to others : Behavioral correlates and socialization antecedents. N. Eisenberg, & R. A. Fabes (Éds), Emotion and its regulation in early development : New directions in child development. (pp. 57-74). San Francisco : Jossey-Bass.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Carlo, G., Troyer, D., Speer, A. L., Karbon, M., & Switzer, G. (1992). The relations of maternal practices and characteristics to children's vicarious emotional responsiveness. Child Development, 63, 583-602.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions : relations to children's Social competence and comforting behavior. Child Development, 67, 227-247.

- Emery, R. E., & O'Leary, K. D. (1984). Marital discord and child behavior problems in a nonclinic sample. Journal of Abnormal Child Psychology, 12, 411-420.
- Erickson, M. F., Sroufe, A. L., & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. Monographs of the society for research in child development, 50 (1-2), 147-166.
- Gjerde, P. F. (1988). Parental concordance on child rearing and the interactive emphases of parents : Sex-differentiated relationships during the preschool years. Developmental Psychology, 24(5), 700-706.
- Gottman, J. M., & Katz, L. F. (1989). Effects of marital discord on young children's peer interaction and health. Developmental Psychology, 25 (3), 373-381.
- Grusec, J. E., & Lytton, H. (1988). Social development : history, theory, and research. New York : Springer-Verlag.
- Grych, J. H., & Fincham, F. D. (1990). Marital conflict and children's adjustment : A cognitive-contextual framework. Psychological Bulletin, 108(2), 267-290.
- Hartup W.W. (1983). Peer relations. In E. M. Hetherington (Éds), P. H. Mussen (éds série), Handbook of child psychology : socialisation, personality, and social development (vol.4), (pp.103-196). New York : Wiley.
- Hartup, W.W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. In V.B. Van Hasselt, & M. Hersen (Éds), Handbook of social development : A lifespan perspective, (pp. 257-281). New York : Plenum Press.

- Hetherington, E. M., Cox, M., & Cox, R. (1982). Effects of divorce on parents and children. In M. Lamb (Ed.), Nontraditional families, (pp. 233-288). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Holden, G. W. (1995). Parental attitudes toward childrearing. In Bornstein, M. H. (Éds). Handbook of parenting : Statut and social conditions of parenting (vol.3), (pp.359-392). Mahwah, New Jersey.
- Hubbard, J., & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children peer relationships. Merrill-Palmer Quarterly, 40(1), 1-20.
- Huston, A.C. (1983). Sex-typing. In E. M. Hetherington (Éds), P. H. Mussen (éds série), Handbook of child psychology : socialization, personality, and social development (vol.4), (pp.387-467). New York : Wiley.
- Jouriles, E. N., Murphy, C. M., Farris, A. M., Smith, D. A., Richters, J. E., & Waters, E. (1991). Marital adjustment, parental disagreements about child rearing, and behavior problems in boys : Increasing the specificity of the marital assessment. Child Development, 62, 1424-1433.
- LaFrenière, P. J., Dubeau, D., Janosz, M., & Capuano, F. (1990). Profils socio-affectifs des enfants d'âge préscolaire. Revue Canadienne de psycho-Éducation, 19(1), 23-41.
- LaFrenière, P. J., & Sroufe, L. A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool : Interrelations between measures, influence of social ecology and relation to attachment history. Developmental Psychology, 21, 56-69.
- Lamb, M. E. (1977). The development of mother-infant and father-infant attachments in a second year of life. Developmental Psychology, 13, 637-648.



- Lamb, M. E. (1981). The development of father-infant relationships. In M. E. Lamb (Éd). The role of the father in child development (rev. Ed). New York : John Wiley & Sons Ltd.
- Long, N., Forehand, R., Fauber, R., & Brody, G. (1987). Self perceived and independently observed competence of young adolescents as a function of parental marital conflict and recent divorce. Journal of Abnormal Child Psychology, 15, 15-27.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family : Parent-child interaction. In V.B. Van Hasselt & M. Hersen (Éds), Handbook of social development : A lifespan perspective, (pp.1-102). New York : Plenum Press.
- McBride, B. A., & Mills, G. (1993). A comparison of mother and father involvement with their preschool age children. Early Childhood Research Quarterly, 8, 457-477.
- McBride, B. A., & Rane, T. R. (1998). Parenting alliance as a predictor of father involvement : An exploratory study. Family Relation, 47, 229-236.
- McHale, J. P. (1995). Coparenting and triadic interactions during infancy : The roles of marital distress and child gender. Developmental Psychology, 31, 985-996.
- Patterson, G. R. (1982). Coercive family process. Eugene, OR : Castalia.
- Peery, J. C., Jensen, L., & Adams, G. R. (1985). The relationship between parents' attitudes toward child rearing and the sociometric status of their preschool children. The Journal of Psychology, 119(6), 567-574.
- Porter, B., & O'Leary, K. D. (1980). Marital discord and childhood behavior problems. Journal of Abnormal Child Psychology, 8(3), 287-295.

- Roberts, W., & Strayer, J. (1987). Parents' responses to the emotional distress of their children: Relation with children's competence. Developmental Psychology, 23, 415-432.
- Russell, A., & Russell, G. (1994). Coparenting early school-age children: An examination of mother-father interdependence within families. Developmental Psychology, 30(5), 757-770.
- Sroufe, L. A. (1989). Pathways to adaptation and maladaptation: psychopathology as developmental deviation. In D. Cicchetti (Éds), The emergence of a discipline: Rochester symposium on development psychopathology. Rochester: University of Rochester Press.
- Sroufe, L. A., & Rutter, M. (1984). The domain of developmental psychopathology. Child Development, 55, 17-29.
- Vaughn, B. E., Block, J. H., & Block, J. (1988). Parental agreement on child rearing during early childhood and the psychological characteristics of adolescents. Child Development, 59, 1020-1033.
- Wathers, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. Developmental Review, 3, 79-97.
- Wilson, B. J., & Gottman, J. M. (1995). Marital interaction and parenting. In Bornstein, M. H. (Éds). Handbook of parenting volume 4, applied and practical parenting, (pp. 33-55). Mahwah, New Jersey.

## **Appendice A**

**PSA : Profil socio-affectif**

PROFIL SOCIO-AFFECTIF (PSA)  
DES ENFANTS D'AGE PRÉSCOLAIRE

Par

Peter J. LaFrenière, Diane Dubeau,  
France Capuano et Michel Janosz

École de psycho-éducation, Université de Montréal

© 1988

NOM DE L'ENFANT

\_\_\_\_\_

DATE DE NAISSANCE

\_\_\_\_\_

NOM DE L'ÉDUCATEUR

\_\_\_\_\_

GROUPE

\_\_\_\_\_

GARDERIE

\_\_\_\_\_

DATE (A LAQUELLE VOUS AVEZ  
RÉPONDU AU QUESTIONNAIRE)

\_\_\_\_\_

**PROFIL SOCIO-AFFECTIF (PSA)**  
**DES ENFANTS D'AGE PRÉSCOLAIRE**

Voici une liste de comportements que vous pouvez observer chez un enfant concernant l'expression de son affectivité. Nous vous demandons de coter la fréquence de ce comportement chez l'enfant observé, selon le continuum suivant: Ce comportement est-il **JAMAIS** présent (1), **A L'OCCASION** (2 ou 3), **SOUVENT** (4 ou 5) ou **TOUJOURS** (6) présent? Si vous jugez qu'il est impossible d'évaluer le comportement énoncé, nous vous demandons pour ces rares cas de faire une croix sous **NE PEUX PAS ÉVALUER**.

|  | Jamais | Occasionnel | Souvent | Toujours | Ne peux pas évaluer |
|--|--------|-------------|---------|----------|---------------------|
| 1. Enthousiaste à montrer les chansons, les jeux ou autres comportements appris. | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 2. Maintient une expression faciale neutre (ne rit et ne s'ennuie pas).          | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 3. Patient, sensible aux difficultés des autres.                                 | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 4. Mouille (uriner) ou salit (déféquer) sa culotte.                              | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 5. Curieux. Attiré par la nouveauté.   | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 6. A l'air fatigué.  | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 7. Facilement contrarié, frustré.  | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 8. Apparaît mécontent lorsqu'il est interrompu dans ses activités.               | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 9. Te regarde directement dans les yeux quand il te parle                        | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 10. Irritable. S'emporte facilement.   | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 11. Inquiet. Plusieurs choses l'inquiètent.                                      | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 12. Rit facilement.  | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |

|   | Jamais | Occasionnel | Souvent | Toujours | Ne peux pas évaluer |
|---|--------|-------------|---------|----------|---------------------|
| 13. S'adapte facilement à des situations nouvelles. | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 14. S'ennuie facilement et démontre peu d'intérêt.  | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 15. De bonne humeur.                                | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 16. Fait preuve de tolérance, de patience.          | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 17. Exprime du plaisir à accomplir des choses.      | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 18. Accepte d'être dérangé.                         | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 19. Difficile à consoler.                           | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 20. Démontre une confiance en soi.                  | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 21. Explore son environnement.                      | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 22. S'adapte facilement aux difficultés.            | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 23. Craint, fuit ou évite les situations nouvelles. | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 24. A l'air triste, malheureux, déprimé.            | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 25. Anxieux, nerveux (ex.: se ronge les ongles).    | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 26. Actif, prêt à jouer.                            | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 27. Se plaint facilement.                           | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 28. Inhibé ou mal à l'aise dans le groupe.          | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 29. Écoute attentivement quand on lui parle.        | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 30. Crie, lève le ton rapidement.                   | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |

Voici une liste de comportements que vous pouvez observer lorsque l'enfant joue avec d'autres enfants. Nous vous demandons de coter la fréquence de ce comportement chez l'enfant observé, selon le continuum suivant: Ce comportement est-il **JAMAIS** présent (1), **A L'OCCASION** (2 ou 3), **SOUVENT** (4 ou 5) ou **TOUJOURS** (6) présent? Si vous jugez qu'il est impossible d'évaluer le comportement énoncé, nous vous demandons pour ces rares cas de faire une croix sous **NE PEUX PAS ÉVALUER**.

|   | Jamais | Occasionnel | Souvent | Toujours | Ne peux pas évaluer |
|---|--------|-------------|---------|----------|---------------------|
| 31. Cherche à se battre avec des enfants plus faibles que lui.          | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 32. Force l'autre à faire des choses contre son gré.                    | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 33. Dérange lorsque je porte mon attention sur un autre enfant.         | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 34. Il ne fait rien ou il regarde les enfants jouer.                    | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 35. Lorsqu'il est en conflit avec un enfant, il négocie.                | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 36. Reste seul dans son coin. Plutôt solitaire.                         | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 37. Les enfants viennent le chercher pour jouer.                        | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 38. Reste indifférent à l'invitation d'un enfant pour jouer.            | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 39. Tient compte de l'autre enfant et de son point de vue.              | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 40. Est préoccupé par ses intérêts et ne reconnaît pas ceux des autres. | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 41. Est présent lorsqu'un groupe d'enfants s'amuse.                     | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 42. Frappe, mord, donne des coups de pieds aux enfants.                 | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |

## NOM DE L'ENFANT

|  | Jamais | Occasionnel | Souvent | Toujours | Ne peux pas évaluer |
|--|--------|-------------|---------|----------|---------------------|
| 43. Coopère avec les autres enfants dans une activité de groupe.                       | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 44. Se retrouve dans des conflits avec des enfants.                                    | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 45. Console ou aide un enfant qui a de la difficulté.                                  | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 46. Doit être le premier.  | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 47. Refuse de partager ses jouets.   | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 48. Partage ses jouets avec les autres enfants.  | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 49. Inactif (ne parle pas, n'interagit pas, ...) lorsqu'il y a une activité de groupe. | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 50. Fait attention aux enfants plus jeunes.  | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 51. Demeure calme lorsqu'il y a des conflits dans le groupe.                           | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 52. Initie ou propose des jeux aux enfants.  | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 53. Tient compte de l'autre ou s'excuse spontanément après avoir fait une bêtise.      | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 54. Rend les activités de jeu compétitives.  | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 55. Aide spontanément à ramasser des objets qu'un enfant a échappés.                   | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 56. Exprime du plaisir à jouer avec des enfants.                                       | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 57. Passe inaperçu dans un groupe.   | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 58. Travaille facilement dans un groupe.   | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 59. Exprime du plaisir à faire mal aux enfants.  | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 60. Prend soin des jouets.   | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |



Voici une liste de comportements que vous pouvez observer lorsque l'enfant est en interaction avec un adulte (parent, éducateur...). Nous vous demandons de coter la fréquence de ce comportement chez l'enfant observé selon le continuum suivant: Ce comportement est-il **JAMAIS** présent (1), **A L'OCCASION** (2 ou 3), **SOUVENT** (4 ou 5) ou **TOUJOURS** (6) présent? Si vous jugez qu'il est impossible d'évaluer le comportement énoncé, nous vous demandons pour ces rares cas de faire une croix sous **NE PEUX PAS ÉVALUER**.

|  | Jamais | Occasionnel | Souvent | Toujours | Ne peux pas évaluer |
|--|--------|-------------|---------|----------|---------------------|
| 61. Se remet rapidement lorsqu'il se frappe ou tombe (ne pleure pas longtemps).  | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 62. Frappe l'éducateur ou détruit des choses lorsqu'il est en colère contre lui. | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 63. Aide à accomplir des tâches régulières (comme distribuer la collation).      | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 64. Persistant à résoudre lui-même les problèmes.                                | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 65. Est sans égard pour l'éducateur.   | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 66. Accepte de faire des compromis si on lui en explique les raisons.            | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 67. Clair et direct quand il veut quelque chose.                                 | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 68. Arrête rapidement de parler lorsqu'on le lui demande.                        | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 69. A besoin de la présence d'un éducateur pour bien fonctionner.                | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 70. Demande l'aide de l'éducateur même si elle n'est pas nécessaire.             | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 71. S'oppose à ce que l'éducateur suggère.                                       | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 72. Pleure sans raison apparente.  | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 73. Est autonome, s'organise par lui-même.                                       | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |

---

 NOM DE L'ENFANT

|   | Jamais | Occasionnel | Souvent | Toujours | Ne peux pas évaluer |
|---|--------|-------------|---------|----------|---------------------|
| 74. Défie l'éducateur (tient tête) lorsqu'il est réprimandé.              | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 75. S'accroche à l'éducateur dans les situations nouvelles (ex.: sortie). | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 76. Prend l'initiative dans les situations avec de nouvelles personnes.   | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 77. Ignore les consignes et poursuit son activité.                        | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 78. Accepte que l'éducateur s'intègre dans son jeu ou son activité.       | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 79. Pleure suite au départ du parent.                                     | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |
| 80. Demande la permission lorsque cela est nécessaire.                    | 1      | 2   3       | 4   5   | 6        | _____               |

## **Appendice B**

**CCNES : Attitudes parentales**

### Questionnaire: Attitudes des parents

**Directives:** Pour les descriptions qui suivent, veuillez indiquer sur une échelle allant de 1 (très peu probable) à 7 (très probable) la probabilité que vous réagissiez de la façon décrite après chaque situation. SVP lisez chaque question attentivement et répondez aussi honnêtement et sincèrement que possible. Pour chaque réponse, veuillez encrer un chiffre entre 1 et 7.

|   | 1                 | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7             |
|---|-------------------|---|---|----------|---|---|---------------|
|   | très peu probable |   |   | probable |   |   | très probable |
| 1. Si mon enfant se fâchait parce qu'il/elle est malade ou blessé(e) et qu'il/elle ne pouvait aller à la fête d'anniversaire de son ami(e)...                                       |                   |   |   |          |   |   |               |
| a. j'enverrais mon enfant dans sa chambre pour qu'il/elle se calme  | 1                 | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7             |
| b. je me fâcherais contre lui/elle  | 1                 | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7             |
| c. j'aiderais mon enfant à trouver des façons d'être avec des amis malgré tout (par exemple inviter des amis à la maison après la fête)   | 1                 | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7             |
| d. je lui dirais de ne pas s'en faire d'avoir manqué la fête  | 1                 | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7             |
| e. j'encouragerais mon enfant à exprimer sa colère et sa frustration  | 1                 | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7             |
| f. je consolerais mon enfant et je ferais une activité amusante avec lui/elle pour qu'il/elle se sente moins triste d'avoir manqué la fête  | 1                 | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7             |
| 2. Si mon enfant faisait une chute à bicyclette, la brisait, puis se fâchait et pleurait...   |                   |   |   |          |   |   |               |
| a. je resterais calme et je ne m'inquiéterais pas   | 1                 | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7             |
| b. je réconforterais mon enfant et j'essaierais de lui faire oublier l'incident   | 1                 | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7             |
| c. je lui dirais que sa réaction est exagérée   | 1                 | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7             |
| d. j'aiderais mon enfant à trouver une façon de faire réparer la bicyclette   | 1                 | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7             |
| e. je dirais à mon enfant que c'est normal de pleurer   | 1                 | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7             |
| f. je dirais à mon enfant de cesser de pleurer si il/elle ne veut pas être privé de sa bicyclette pendant quelque temps   | 1                 | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7             |
| 3. Si mon enfant perdait un objet auquel il/elle tient beaucoup et qu'il/elle réagissait en pleurant...   |                   |   |   |          |   |   |               |
| a. je serais fâché contre lui/elle de ne pas avoir fait attention et d'en pleurer par la suite  | 1                 | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7             |
| b. je dirais à mon enfant que sa réaction est exagérée  | 1                 | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7             |
| c. j'aiderais mon enfant à penser à des endroits où il/elle n'a pas encore regardé  | 1                 | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7             |
| d. je distrairais mon enfant en lui parlant de choses joyeuses  | 1                 | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7             |
| e. je lui dirais que c'est normal de pleurer lorsque l'on est malheureux  | 1                 | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7             |
| f. je lui dirais que c'est ce qui arrive lorsque l'on ne fait pas attention   | 1                 | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7             |
| 4. Si mon enfant avait peur des injections ou des vaccins et qu'il/elle devenait passablement agité(e) et pleurnichard(e) pendant qu'il/elle attend de recevoir sa piqûre...        |                   |   |   |          |   |   |               |
| a. je lui dirais de se ressaisir si il/elle ne veut pas être privé(e) d'une activité qu'il/elle aime (par exemple regarder la télévision)   | 1                 | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7             |
| b. j'encouragerais mon enfant à parler de ce qui lui fait peur  | 1                 | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7             |
| c. je dirais à mon enfant de ne pas s'en faire avec l'injection   | 1                 | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7             |
| d. je lui dirais de ne pas nous faire honte par ses pleurs  | 1                 | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7             |
| e. je le réconforterais avant et après l'injection  | 1                 | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7             |
| f. je parlerais à mon enfant de moyens qu'il/elle pourrait prendre pour que ça fasse moins mal (comme se détendre pour que ça ne fasse plus mal ou prendre de grandes respirations) | 1                 | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7             |

|  | 1                 | 2 | 3 | 4        | 5 | 6             | 7             |
|--|-------------------|---|---|----------|---|---------------|---------------|
|  | très peu probable |   |   | probable |   |               | très probable |
| 5. Si mon enfant allait passer l'après-midi à la maison d'un(e) ami(e) et qu'il/elle devenait nerveux(se) et troublé(e) parce que je ne pouvais pas rester sur place avec lui/elle...                            |                   |   |   |          |   |               |               |
| a. je le/la distrairais en lui parlant de tout le plaisir d'être avec son ami(e)   |                   |   |   |          |   | 1 2 3 4 5 6 7 |               |
| b. j'aiderais mon enfant à penser à des choses qu'il/elle pourrait faire afin de ne pas avoir peur de rester à la maison de son ami(e) sans moi (par exemple apporter un livre ou un jouet favori avec lui/elle) |                   |   |   |          |   | 1 2 3 4 5 6 7 |               |
| c. je dirais à mon enfant d'arrêter de réagir de façon exagérée et d'arrêter de faire le bébé  |                   |   |   |          |   | 1 2 3 4 5 6 7 |               |
| d. je dirais à mon enfant d'arrêter d'agir ainsi si il/elle veut avoir encore la permission de sortir  |                   |   |   |          |   | 1 2 3 4 5 6 7 |               |
| e. je me sentirais troublé et mal à l'aise à cause de la réaction de mon enfant  |                   |   |   |          |   | 1 2 3 4 5 6 7 |               |
| f. j'encouragerais mon enfant à parler de son sentiment de nervosité   |                   |   |   |          |   | 1 2 3 4 5 6 7 |               |
| 6. Si mon enfant participait à une activité de groupe avec ses amis et qu'il/elle faisait une erreur puis qu'il/elle avait l'air gêné et au bord des larmes...   |                   |   |   |          |   |               |               |
| a. je réconforterais mon enfant et j'essaierais de faire en sorte qu'il se sente mieux   |                   |   |   |          |   | 1 2 3 4 5 6 7 |               |
| b. je dirais à mon enfant que sa réaction est exagérée   |                   |   |   |          |   | 1 2 3 4 5 6 7 |               |
| c. je me sentirais moi-même gêné et mal à l'aise   |                   |   |   |          |   | 1 2 3 4 5 6 7 |               |
| d. je dirais à mon enfant de se ressaisir si il/elle ne veut pas retourner à la maison tout de suite   |                   |   |   |          |   | 1 2 3 4 5 6 7 |               |
| e. j'encouragerais mon enfant à parler de son sentiment de gêne  |                   |   |   |          |   | 1 2 3 4 5 6 7 |               |
| f. je proposerais à mon enfant de l'aider à s'entraîner pour faire mieux la prochaine fois   |                   |   |   |          |   | 1 2 3 4 5 6 7 |               |
| 7. Si mon enfant s'apprêtait à participer à un concert ou à faire une activité sportive devant un public et qu'il/elle devenait visiblement nerveux(se) de se faire regarder...                                  |                   |   |   |          |   |               |               |
| a. j'aiderais mon enfant à penser à des choses qu'il/elle pourrait faire pour se préparer avant que ce soit son tour (p. ex. répéter et ne pas regarder le public)   |                   |   |   |          |   | 1 2 3 4 5 6 7 |               |
| b. je suggérerais à mon enfant de penser à quelque chose de relaxant afin de faire disparaître sa nervosité  |                   |   |   |          |   | 1 2 3 4 5 6 7 |               |
| c. je resterais calme et je ne deviendrais pas moi-même nerveux(se)  |                   |   |   |          |   | 1 2 3 4 5 6 7 |               |
| d. je dirais à mon enfant qu'il/elle réagit en bébé  |                   |   |   |          |   | 1 2 3 4 5 6 7 |               |
| e. je dirais à mon enfant de se calmer s'il/elle ne veut pas quitter et retourner à la maison tout de suite  |                   |   |   |          |   | 1 2 3 4 5 6 7 |               |
| f. j'encouragerais mon enfant à parler de son sentiment de nervosité   |                   |   |   |          |   | 1 2 3 4 5 6 7 |               |
| 8. Si mon enfant recevait d'un(e) ami(e) un cadeau d'anniversaire qui ne lui plaît pas et qu'il/elle avait l'air manifestement déçu, même frustré, après l'avoir déballé en présence de cet(te) ami(e)...        |                   |   |   |          |   |               |               |
| a. j'encouragerais mon enfant à exprimer sa déception  |                   |   |   |          |   | 1 2 3 4 5 6 7 |               |
| b. je suggérerais à mon enfant d'échanger le cadeau contre quelque chose qu'il/elle désire   |                   |   |   |          |   | 1 2 3 4 5 6 7 |               |
| c. je ne serais PAS mal à l'aise ou ennuyé que mon enfant soit impoli  |                   |   |   |          |   | 1 2 3 4 5 6 7 |               |
| d. je dirais à mon enfant que sa réaction est exagérée   |                   |   |   |          |   | 1 2 3 4 5 6 7 |               |
| e. je gronderais mon enfant d'avoir été insensible aux sentiments de cet(te) ami(e)  |                   |   |   |          |   | 1 2 3 4 5 6 7 |               |
| f. j'essaierais de faire en sorte que mon enfant se sente mieux en faisant quelque chose d'amusant   |                   |   |   |          |   | 1 2 3 4 5 6 7 |               |

| 1                 | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7             |
|-------------------|---|---|----------|---|---|---------------|
| très peu probable |   |   | probable |   |   | très probable |

9. Si mon enfant était anxieux et agité et qu'il/elle ne parvenait pas à s'endormir après avoir vu à la télévision une émission d'horreur ou qui fait peur...

- |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a. j'encouragerais mon enfant à parler de ce qui lui a fait peur  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. je me fâcherais contre lui/elle à cause de ses enfantillages   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. je dirais à mon enfant que sa réaction est exagérée  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. j'aiderais mon enfant à penser à des moyens qui lui permettraient de s'endormir (par exemple prendre un jouet avec lui dans le lit ou laisser les lumières allumées) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. je lui dirais de se coucher sans quoi il ne pourrait plus écouter la télévision  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. je ferais quelque chose d'amusant avec mon enfant pour l'aider à oublier ce qui lui a fait peur  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

10. Si mon enfant était au parc et qu'il/elle semblait être au bord des larmes parce que d'autres enfants étaient méchants avec lui/elle et qu'ils ne le/la laissaient pas jouer avec eux...

- |  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| a. je ne m'en ferais <u>PAS</u> avec ça  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. je dirais à mon enfant de ne pas commencer à pleurer si il/elle ne veut pas retourner à la maison tout de suite | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. je dirais à mon enfant que c'est normal de pleurer quand on est malheureux                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. je réconforterais mon enfant et j'essaierais de lui faire penser à quelque chose de joyeux                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. j'aiderais mon enfant à penser à d'autres activités   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. je dirais à mon enfant qu'il/elle se sentira mieux sous peu   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

11. Si mon enfant jouait avec d'autres enfants et que l'un d'entre eux lui criait des noms et que mon enfant se mettait à pleurer...

- |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a. je dirais à mon enfant de ne pas s'en faire avec ça  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. je me sentrais moi-même troublé  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. je dirais à mon enfant de bien se comporter si il/elle ne veut pas retourner à la maison tout de suite   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. j'aiderais mon enfant à penser à des choses positives qu'il/elle pourrait faire quand d'autres enfants le taquinaient (par exemple trouver d'autres activités) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. je le réconforterais et je jouerais à un jeu avec lui/elle pour qu'il/elle cesse de penser à l'événement qui l'a troublé                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. je l'encouragerais à parler de la peine que l'on ressent lorsque l'on se fait taquiner   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

12. Si mon enfant était timide et craintif auprès des étrangers et qu'il/elle se mettait régulièrement à pleurer et qu'il/elle voulait rester dans sa chambre lorsque des amis de la famille viennent en visite...

- |  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| a. j'aiderais mon enfant à penser à des choses qui l'aideraient à avoir moins peur de rencontrer mes amis (par exemple prendre un jouet favori avec lui lorsqu'il/elle rencontre mes amis) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. je dirais à mon enfant que c'est normal de se sentir nerveux  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. j'essaierais de rendre mon enfant heureux en lui parlant des choses amusantes que nous pourrions faire avec nos amis  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. je me sentrais troublé et mal à l'aise à cause des réactions de mon enfant  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. je dirais à mon enfant qu'il doit rester au salon et recevoir avec nous nos amis  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. je dirais à mon enfant qu'il/elle fait le bébé  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |